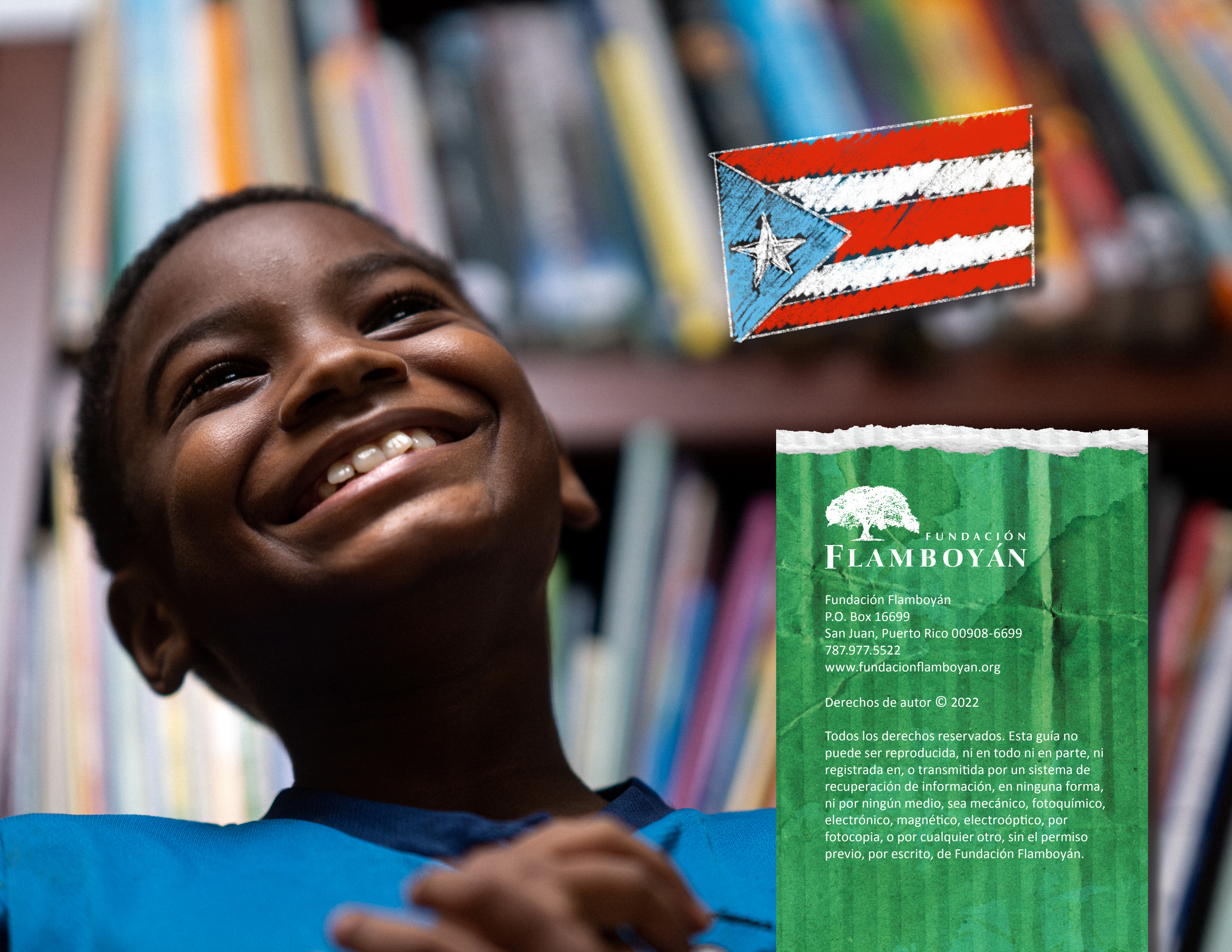

¡TODOS A LEER!
a B C
Mapa de ruta para una niñez lectora en Puerto Rico
FUNDACIÓN FLAMBOYÁN



Fundación Flamboyán
P.O. Box 16699
San Juan, Puerto Rico 00908-6699
787.977.5522
www.fundacionflamboyan.org


¡TODOS A LEER!


ABC



ÍNDICE

7
TODOS A LEER

11
TODOS A LEER
Visión para una niñez lectora en Puerto Rico

37
TODOS A LEER
Recomendaciones de política pública para fortalecer la lectoescritura en los grados Kindergarten a tercero en Puerto Rico

65
TODOS A LEER
Prácticas esenciales para la enseñanza de la lectoescritura en Puerto Rico

90
CRÉDITOS



¡Todos a leer! creando una niñez lectora

¡TODOS A LEER!



¡Todos a leer!

Una visión para Puerto Rico

Puerto Rico necesita más que nunca de su capital humano. El acceso equitativo a una educación de calidad es primordial para contar con ciudadanos que puedan aportar a nuestro futuro social, económico y cultural. Queremos un Puerto Rico en el que todos nuestros niños[1] tengan espacio para idear y hacer realidad sus sueños. Para eso, necesitamos que nuestra niñez sepa y desee leer.

En la Fundación Flamboyán llevamos más de una década trabajando a favor de la educación en Puerto Rico y en Washington, D. C. En Puerto Rico, laboramos para garantizar que todos nuestros estudiantes lean a su nivel cuando terminen el tercer grado, mientras nos aseguramos de que las artes y la educación sean parte fundamental de la revitalización de la isla. En D.C., apoyamos a los educadores del sistema público a crear relaciones auténticas con las familias de sus estudiantes.

Durante estos pasados diez años, hemos estudiado con detenimiento las investigaciones acerca de la lectoescritura en los primeros años de vida de los niños y niñas y la importancia que tiene el dominio de esta antes de que terminen el tercer grado.

Nuestros estudiantes han sufrido el impacto de desastres naturales y de una pandemia. Esta combinación ha agravado el rezago académico que ya existía, haciendo imperativo que tomemos acción inmediata para remediarlo. Nuestros niños son capaces de vencer este y otros obstáculos. Con las intervenciones y los recursos necesarios, todos nuestros estudiantes pueden aprender a leer.

Toda la información que hemos recopilado apunta a que un área crítica de este rezago es el porciento de nuestros niños que no saben leer o que no leen al nivel de su grado. Debemos tomar acción inmediata para remediar esta realidad. El desarrollo del lenguaje y la lectoescritura en los grados primarios (especialmente entre Kindergarten y tercer grado) es clave para el bienestar de nuestra niñez y para contar con una ciudadanía informada, crítica y activa. De igual manera, Puerto Rico necesita una generación de personas capacitadas para el mundo laboral y que puedan aportar económica y socialmente a sus comunidades.

[1] El término niño en género masculino se utiliza para referirse al femenino y al masculino.

Un mapa de ruta para fortalecer y fomentar la lectoescritura

Tomando en cuenta esta realidad, nos dimos a la tarea de crear el documento *¡Todos a leer!* En él planteamos la visión de lo que debe suceder a nivel de todo Puerto Rico y en diversos ámbitos para que todos nuestros estudiantes lean a su nivel de grado. Este plan que proponemos contiene tres elementos esenciales: una visión sobre el rol de distintos sectores en el desarrollo lector de nuestros niños y niñas, una serie de recomendaciones de política pública a ser implementadas para crear las condiciones para fomentar la lectoescritura en las escuelas públicas y un marco teórico de prácticas esenciales para la enseñanza de la lectoescritura.

En la primera parte de *¡Todos a leer!: Una visión para Puerto Rico*, partimos de un enfoque multisectorial e identificamos una serie de actores (organizaciones profesionales, agencias gubernamentales, representantes del sector privado, entre otros) y el papel que juegan o podrían jugar en el desarrollo lector de nuestros niños y niñas. Igualmente, sugerimos una serie de acciones concretas que pueden liderar desde sus espacios para apoyar la meta de que todos nuestros estudiantes sean lectores proficientes al terminar el tercer grado.

En la segunda parte del documento, *Recomendaciones de política pública*, establecemos, con datos obtenidos de investigaciones recientes y confiables, la gravedad del estado de la lectoescritura en Puerto Rico. Hacemos una lista de medidas que deben implementarse en el Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR) para alinear la política pública con las mejores prácticas y apoyar la enseñanza de la lectoescritura en todos los salones de clases de Kindergarten a tercero de la isla.

Por último, la tercera parte consiste de unas P*rácticas esenciales para la enseñanza de la lectoescritura en Puerto Rico para los grados Kindergarten a tercero*. En este marco, elaborado en colaboración con la Universidad de Michigan, se enumera y explica qué debe suceder con la niñez, las familias, a nivel de escuela, y de interacciones pedagógicas entre maestro y estudiante para que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura sea efectivo.

Un asunto de todos

Entendemos que debemos atender con urgencia el rezago de nuestros estudiantes y priorizar la meta de que TODOS nuestros estudiantes lean a su nivel cuando terminen el tercer grado. *¡Todos a leer!* es un plan comprehensivo que establece la situación que estamos enfrentando y ofrece un sinnúmero de soluciones para atajarla. En esta visión hay espacio para todos los que quieran trabajar para garantizarles un futuro de igualdad a nuestros niños y niñas, y se concentra en los niveles Kindergarten a tercero por varias razones. Una de ellas es que en esos grados es que los niños aprender a leer para luego leer para aprender. Dominar las destrezas de lectura al finalizar el tercer grado es fundamental para el aprendizaje posterior y previene rezagos futuros.

Hacemos un llamado a diversos sectores del archipiélago puertorriqueño para que, desde sus espacios, apoyen el desarrollo de las destrezas lectoras de nuestros niños y niñas. Cuando cada uno de nosotros asuma su papel, lograremos un Puerto Rico en el que todos los niños y niñas están preparados para tener éxito en la escuela y tienen la oportunidad de prosperar y vivir una vida llena de satisfacciones personales y profesionales.





Visión para una niñez lectora en Puerto Rico


agujeros
de la nariz
plantas



Los estudiantes más pequeños prosperan cuando están rodeados de adultos que pueden satisfacer una amplia gama de necesidades. Los maestros, claro está, tienen una responsabilidad central en garantizar que los estudiantes aprendan a leer y alcancen el éxito académico. Sin embargo, lo cierto es que son muchos los sectores y los individuos que pueden y deben desempeñar un rol fundamental en asegurar que los niños cuenten con todas las herramientas y las condiciones necesarias para aprender a leer y amar la lectura.

En esta sección, nos hemos dado a la tarea de identificar algunos de los sectores que entendemos juegan un papel importante en el desarrollo y bienestar de nuestra niñez. Igualmente, explicamos cuál es ese papel y enumeramos una lista de posibles acciones que pueden llevar a cabo desde su ámbito para lograr un Puerto Rico en el que todos los niños y niñas:

aman y saben leer críticamente.

dan vuelo a su creatividad y liberan su imaginación a través de los libros.

se convierten en agentes de cambio hacia un mundo más justo.

están preparados para tener éxito en la escuela y tienen la oportunidad de prosperar al tener una vida plena, llena de satisfacciones personales y profesionales.

Con esta visión para todo Puerto Rico pretendemos que cada uno de nosotros se vea como un actor clave para alcanzar el futuro esperanzador y lleno de oportunidades que queremos con y para nuestra niñez.



La niñez y la juventud

La niñez y la juventud puertorriqueña tienen la capacidad de tomar sus propias decisiones. Aprender a ser independientes les concede visibilizar sus gustos e intereses. Su autonomía es la base para el aprendizaje y esta a su vez es su derecho. El juego, la lectura y la escritura son sus derechos. Estos medios le conceden ganar las herramientas necesarias para ser partícipes críticos y activos en el entorno que habitan y visitan.

Motivamos a la niñez y a la juventud a:

reclamar su derecho a desarrollarse como lectores y escritores.

expresar sus intereses y necesidades.

compartir sus ideas y soluciones para hacer de los espacios unos más amigables para ellos.

denunciar aquellas experiencias que impidan un acceso justo a su cuidado y educación.




Así vamos a la escuela



Las familias

Las familias son las primeras maestras de los niños y las encargadas principales de su bienestar y desarrollo dentro y fuera del hogar. El valor que le dan a la lectoescritura y cómo la incorporan en su cotidianidad forman parte de las memorias que se cimentan desde edad temprana y que perduran toda una vida.

Exhortamos a las familias a:

crear espacios para compartir historias en todo momento.

compartir la lectura, los libros, sus saberes y la pasión por aprender con sus niños y niñas.

participar activamente de los procesos educativos y escolares de sus niños y niñas.

acompañar a la niñez en la exploración de experiencias relacionadas a la lectura y la escritura.

formar parte de una comunidad de apoyo.

Gobierno a nivel central

La representación del gobierno central y el conjunto de instituciones y organismos gubernamentales del sector público, es esencial en la construcción de una estrategia a nivel de todo Puerto Rico para el fomento y la promoción de la lectura y la escritura. Es indispensable que la isla cuente con un plan, estrategias y programas que garanticen un acceso equitativo a la promoción de la lectura y la escritura. La niñez y los habitantes del archipiélago puertorriqueño necesitan herramientas y mecanismos que les concedan prosperar en una cultura positiva, educativa, lectora y escritora como una práctica esencial para el desarrollo humano.

Para favorecer nuestro capital humano y estimular económicamente distinto sectores de Puerto Rico, instamos al gobierno central a:

convertir el fortalecimiento de la lectura en una prioridad para Puerto Rico.

fomentar la integración e implementación de experiencias de alfabetización a través de las distintas agencias.

crear y mejorar los sistemas estatales y comunitarios para garantizar una sociedad lectora y escritora.

conseguir la participación de agencias, regiones escolares, organizaciones comunitarias, departamentos de recreación y deportes, entre otros para crear y aumentar el acceso a servicios de lectura y escritura.

dar seguimiento a reformas y políticas públicas que garanticen la apertura, sostenibilidad y viabilidad de una variedad de bibliotecas a nivel nacional, municipal y escolar en horarios accesibles para los familias y visitantes.

resaltar los esfuerzos innovadores que se realicen a favor de la lectura y la escritura para producir y mejorar las alianzas públicas.

trabajar con autoridades de vivienda, organizaciones de desarrollo económico, comisiones, desarrolladores, entre otros, para incluir instalaciones en sus proyectos que promuevan servicios y programas que fomenten una cultura lectora y escritora.

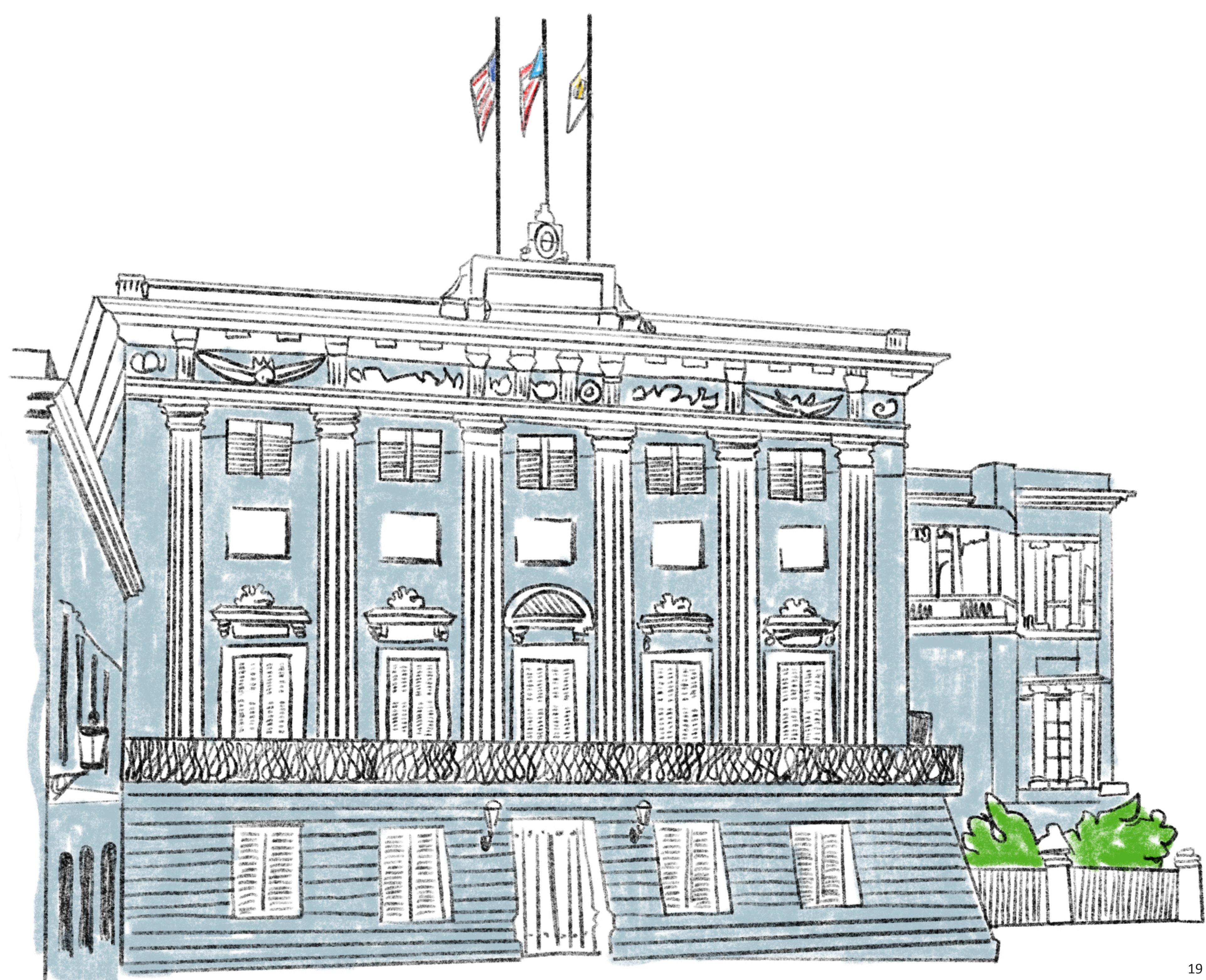
encuestar y proveer informes sobre la calidad de los servicios ofrecidos a nivel de toda la isla.

desarrollar recursos y herramientas para crear o mejorar políticas y programas que apoyen a la niñez y sus familias en el proceso de leer y escribir.

realizar campañas de concienciación pública sobre la importancia de una sociedad lectora y escritora en el desarrollo del país.

reconocer y premiar a agencias, organizaciones y/o individuos que apoyan en sus espacios y/o comunidades una sociedad lectora y escritora.

organizar comisiones empresariales y comités de trabajo para crear estrategias de financiación que concedan aumentar y mejorar el acceso equitativo a la lectura y la escritura.



El Departamento de la Familia



El Departamento de la Familia es una de las instituciones sociales que influye en el desarrollo de la niñez puertorriqueña al vigilar que esta crezca en entornos seguros y saludables. Su apoyo y asistencia familiar es clave para velar por el bienestar social y económico de nuestros niños y familias desde una edad temprana. El alcance de sus servicios es primordial para garantizar la exposición a oportunidades educativas que propicien la lectoescritura desde la gestación.

Exhortamos al Departamento de la Familia a:

invertir recursos de manera significativa e intencionalmente para que todos los niños y niñas de Puerto Rico tengan acceso a libros y experiencias que enriquezcan el desarrollo del lenguaje desde su nacimiento, y así puedan obtener una educación preescolar de alta calidad y que estén listos para cultivar muchos éxitos en el Kindergarten.

asegurar que todos los niños tengan acceso a servicios de programas Early Head Start y Head Start en todo el archipiélago para ofrecer interacciones, atención individualizada y un entorno lingüísticamente enriquecido que responda al desarrollo holístico de la niñez.

alinear todas las políticas y prácticas pertinentes hacia una visión coherente e inclusiva del desarrollo del lenguaje en la niñez temprana y en todos sus recursos y programas (Programa para el Cuidado y Desarrollo del Niño (Programa Child Care), el Centro de Recursos y Referidos para la Niñez Temprana (Centrana), Programas Early Head Start y Head Start, entre otros).

proveer desarrollo profesional de alta calidad y continuo para actualizar y mejorar las prácticas didácticas y organizacionales para el desarrollo del lenguaje en la niñez temprana.

asegurar que los niños tengan acceso a alimentos dentro y fuera de la escuela.

proveer apoyo a familias con estrategias que les permitan exponer a la niñez a escuchar lecturas desde la gestación para que puedan aprender a leer desde una edad temprana.

retomar y activar programas que eduquen y divulguen información a padres y familias sobre la importancia de leer.

proveer estrategias de crianza, según la etapa del desarrollo del niño, que permitan fomentar una cultura lectora en el hogar.



El Departamento de la Vivienda

La calidad, estabilidad y la asequibilidad de la vivienda son tres factores principales que influyen en el bienestar de la niñez y sus familias. El Departamento de la Vivienda es fundamental para asistir a familias para asegurar que nuestros niños y niñas tengan bases socioeconómicas sólidas en su futuro. El acceso a un techo, el estado de un lugar y la movilidad desde el hogar hasta la escuela se asocian directamente a las experiencias de vida, condiciones de salud (física, social, emocional) y los resultados educativos de la niñez puertorriqueña.

Animamos al Departamento de la Vivienda a:

invertir recursos para que todos los niños y niñas de Puerto Rico tengan acceso a iniciativas y espacios que enriquecen el desarrollo del lenguaje desde su nacimiento.

crear alianzas con otros departamentos y agencias para transformar espacios de Vivienda Pública en entornos que proveen acceso a libros, actividades y lecturas que garanticen que todos los niños, independientemente de su origen, tengan las herramientas que necesitan para alcanzar su máximo potencial.

El Departamento de Salud

Para garantizar la seguridad y el bienestar de toda la población, el Departamento de Salud es la agencia principal que asegura la salud pública de la nación. El acceso y la calidad de sus servicios son esenciales para la salubridad de nuestros niños y familias. Su responsabilidad primaria influye directamente en las condiciones y factores que inciden en el desarrollo de la niñez.

Alentamos al Departamento de Salud a:

orientar a las familias desde el estado gestacional sobre el desarrollo holístico y la importancia de la lectura con actividades que pueden realizar en el hogar para lograr el desarrollo pleno de los niños y las niñas.

asegurar la salud integral de la niñez identificando sistemáticamente cualquier condición de salud que dificulte el desarrollo del lenguaje o la lectoescritura y a su vez colabore con el Departamento de Educación y/o el Departamento de la Familia para atenderlos.

promover e integrar la lectura en el cuidado pediátrico.

activar a los colegiados médicos a incorporar rincones de lectura para la niñez y sus familias en las salas de espera.







El Departamento de Educación



El Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR) es el responsable de proveer a nuestros niños y niñas acceso equitativo a la escuela pública con una enseñanza de calidad que se atempera al contexto de las poblaciones que atiende. Para formar ciudadanos capaces de aportar y mejorar el entorno del que forman parte, el DEPR debe centrar el aprendizaje de la lectura y escritura como la base de un conocimiento que expande oportunidades y desarrolla habilidades que trascienden la educación formal.

Instamos al Departamento de Educación de Puerto Rico a:

tener una visión coherente de la enseñanza y aprendizaje del lenguaje y la lectoescritura en los grados primarios.

alinear todas las políticas y prácticas pertinentes (e.g. currículo, *assessment*, certificación y evaluación de maestros, desarrollo profesional, organización escolar, bibliotecas, etc.) hacia esta visión.

invertir recursos significativa e intencionalmente para que todos los estudiantes lean a su nivel al completar el tercer grado.

ofrecer un currículo robusto basado en literatura auténtica y materiales instruccionales de la más alta calidad integrando la didáctica del lenguaje y la lectoescritura al desarrollo del conocimiento general del mundo.

proveer los apoyos, condiciones y recursos necesarios para que los maestros puedan ofrecer una instrucción individualizada, basada en la investigación y la reflexión de las experiencias en el salón de clases.

priorizar la apertura de bibliotecas a nivel escolar, con personal especializado, para garantizar el acceso de recursos literarios de alta calidad y servicios tecnológicos.

reclutar personal especializado y preparado en programas de servicios bibliotecarios y de información.

proveer desarrollo profesional de alta calidad y continuo para actualizar y mejorar las prácticas didácticas y organizacionales en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje y la lectoescritura.

implementar un sistema de cernimiento, evaluación e intervención basado en evidencia para identificar y apoyar a estudiantes con dificultades para la lectoescritura.

invertir recursos significativa e intencionalmente para crear alianzas e involucrar a las familias y comunidades en la gestión del bienestar y progreso académico de sus niños.

sostener alianzas con universidades y académicos para el diseño, evaluación y mejoramiento continuo de políticas, prácticas y recursos.



Las escuelas

Nuestros niños pasan gran parte del tiempo en sus escuelas. La escuela es un espacio que provee experiencias y oportunidades que marcan y transforman vidas. En algunas ocasiones, es el espacio que expone por primera vez a los estudiantes a los libros, la lectura y la escritura.

Alentamos a los miembros de las comunidades escolares a:

apoyar a los maestros para que enseñen a leer y a escribir a sus estudiantes de manera efectiva.

crear las condiciones dentro de sus planteles para apoyar que los estudiantes aprendan a leer y a escribir.

responder y abogar por recibir los recursos esenciales para su comunidad de parte del DEPR para atender los intereses de los niños y sus familias.

reclutar el personal especializado y preparado en programas de servicios bibliotecarios y de información.

garantizar la existencia de espacios destinados a la promoción lectora y de actividades de fomento de la lectura.

facilitar actividades curriculares y extracurriculares en colaboración con el docente.

establecer líneas de comunicación entre los miembros de su comunidad escolar y las familias que atienden.

patrocinar actividades y proveer oportunidades que activan e involucran a miembros de la comunidad: voluntarios, niños y familias, a leer y dialogar en torno a los libros y la lectura.

proveer apoyo a aquellos miembros de la comunidad que deseen desarrollar las herramientas necesarias para aprender a leer.



Las maestras y los maestros

Las maestras y los maestros son los responsables de exponer y facilitar experiencias a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura y de asegurar que adquieran las destrezas necesarias para ser lectores proficientes.

Invitamos a los maestros a:

promover el amor por la lectura y la escritura entre pares y sus estudiantes.

velar por el desarrollo socioemocional saludable de sus estudiantes.

utilizar prácticas didácticas del lenguaje y la lectoescritura basadas en:

- la investigación.
- la observación del progreso y desarrollo individual de cada estudiante.
- la reflexión continua de sus experiencias y aprendizajes en el salón de clases.

crear alianzas con las familias y las comunidades para que juntos colaboren por el bienestar, el desarrollo y éxito académico de sus estudiantes.

Los gobiernos municipales

Las características y condiciones de los espacios en las comunidades que circunscriben a un municipio contribuyen a las posibilidades educativas de nuestros niños y niñas. Esto a su vez trae oportunidades duraderas para el municipio en el que viven. Los gobiernos municipales deben ser estratégicos en cómo atienden, planifican y revitalizan sus espacios, programas y servicios para asegurar la habitabilidad y movilidad de sus ciudadanos y ser activos y atractivos para el desarrollo económico local.

Solicitamos a los gobiernos municipales que:

prioricen a la niñez en el desarrollo comunitario.

escuchen y consulten con las comunidades para aprender sobre posibles retos que previenen la efectividad de los servicios que proveen a la niñez y sus familias.

amplíen la cantidad de espacios y experiencias positivas para el desarrollo pleno e integral de la niñez.

proporcionen y mantengan bibliotecas públicas abiertas y bien nutridas que provean acceso a libros y experiencias literarias para la niñez y sus familias.

promuevan y aboguen por la programación de actividades que fomenten la lectura y la alfabetización de sus ciudadanos, para que estos participen activamente en los procesos de planificación de manera crítica, justa y sostenible.

aseguren que todos los niños tengan acceso a servicios de programas Early Head Start y Head Start para ofrecer interacciones, atención individualizada y un entorno lingüísticamente enriquecido que responda al desarrollo holístico de la niñez.

rehabiliten las condiciones físicas e infraestructuras existentes para aumentar la habitabilidad de un lugar y fortalecer las oportunidades educativas en el presente y futuro de nuestros niños y niñas.



Las editoriales, librerías y bibliotecas

Las editoriales son esenciales en la producción y distribución de textos locales y culturalmente relevantes. Las librerías (tiendas y distribuidoras de libros) tienen el rol de facilitar un amplio acceso a diferentes medios de literatura para niños, familias y comunidades. Las bibliotecas son instituciones que proveen acceso y fomentan el compartir de información y conocimientos para preservar nuestra cultura para futuras generaciones. Aunque su función varía de acuerdo a la edad e interés del usuario, los visitantes pueden nutrirse del préstamo de libros, acceder al Internet u otros recursos impresos y tecnológicos disponibles.

Exhortamos a las editoriales, librerías y bibliotecas a:

invertir en la creación y publicación de literatura infantil puertorriqueña auténtica.

asegurar que los libros y la literatura sean de alta calidad, asequibles en precio y de fácil acceso para todas las familias del archipiélago.

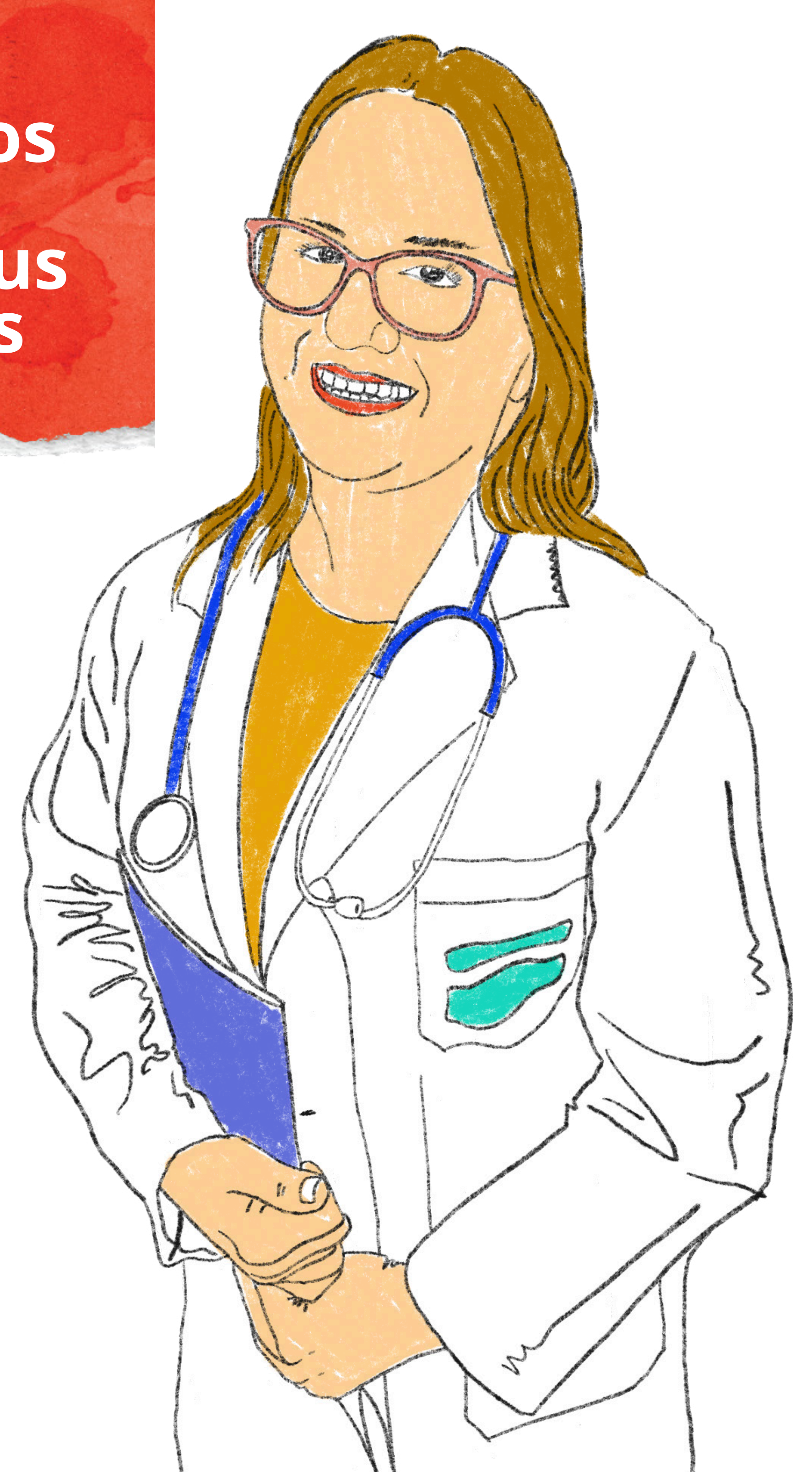
contar con los recursos y el personal capacitado que pueda recomendar títulos, y a su vez, facilite los apoyos necesarios para sus visitantes.

operar en horarios que faciliten el acceso de niños, familias, escuelas, y la comunidad en general.

hacer posible el préstamo de libros y el acceso de materiales a nivel comunitario, municipal y nacional.



Los pediatras, oftalmólogos y optómetras pediátricos, psicólogos, terapeutas y sus asociaciones profesionales



Son muchos los profesionales que aportan al proceso de crianza y educación de nuestros niños y niñas. Sin embargo, los pediatras, oftalmólogos y optómetras pediátricos, psicólogos, terapeutas (de habla, ocupacional, entre otros) son parte del equipo familiar que proveen servicios para asegurar un desarrollo y crecimiento incomparable, seguro y saludable en la niñez temprana.

Invitamos a estos profesionales a:

orientar a las familias sobre la importancia del lenguaje, la lectura, la escritura y la conversación en la niñez temprana.

apoyar e inspirar a las familias con actividades que pueden realizar en el hogar para lograr el desarrollo pleno de sus niños y niñas.

asegurar la salud integral de la niñez, identificando sistemáticamente cualquier problema de salud que dificulte el desarrollo del lenguaje o la lectoescritura.



Las universidades y los programas de preparación de maestros

Las universidades son líderes en conocimiento e investigación cuya función es apoyar el desarrollo de nuestro capital humano. Los maestros son el personal más cercano a la educación de nuestros niños y niñas por ello su formación urge y amerita experiencias didácticas y programas de preparación de alta calidad que sean relevantes a sus necesidades como profesionales y las de nuestros estudiantes.

Solicitamos a las universidades y los programas de preparación de maestros a:

graduar maestros con amplio conocimiento del lenguaje, un fundamento sólido en la ciencia del desarrollo del lenguaje y la lectoescritura y dominio de prácticas didácticas basadas en la investigación.

ofrecer múltiples y extensas oportunidades de observación de maestros expertos y práctica supervisada durante los años de formación.

fomentar la enseñanza de la lectura y la escritura como destrezas medulares en todas las áreas de contenido en la preparación de maestros.

puntualizar en el profesorado la importancia de lograr que los niños y las niñas lean a su nivel al completar el tercer grado.

monitorear el desempeño de los egresados en el salón de clases para asegurarse de la efectividad de los programas de preparación de maestros.

Los académicos e investigadores

Los aprendizajes de los académicos e investigadores tienen el propósito de entender el estado y panorama de los currículos y prácticas pedagógicas asociadas al desarrollo del lenguaje y la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Sus conocimientos permiten comprender las prioridades, diferencias, debilidades y adaptaciones de métodos y recursos que deben implementarse según las necesidades de nuestros niños.

Invitamos a los académicos e investigadores a:

investigar y publicar sobre prácticas didácticas efectivas, instrumentos de *assessment* que faciliten medir progreso y currículos culturalmente relevantes que mejor sirvan a la niñez puertorriqueña.

estudiar, evaluar y fiscalizar el estado de la literacidad en Puerto Rico y proponer enmiendas a las políticas públicas existentes.

colaborar con el Departamento de Educación de Puerto Rico, escuelas, maestros y comunidades en el diseño, implementación y evaluación de políticas, prácticas e intervenciones relacionadas al desarrollo del lenguaje y la lectoescritura en la niñez temprana.

Las organizaciones comunitarias y sin fines de lucro

Las organizaciones comunitarias y sin fines de lucro cuentan con individuos que se organizan y movilizan para asistir y proporcionar servicios que complementan y contribuyen al bienestar, la estabilidad y movilidad socioeconómica de las comunidades que atienden.

Alentamos a las organizaciones comunitarias y sin fines de lucro a:

apoyar a comunidades, escuelas, maestros y familias en la promoción y desarrollo de la lectura en la niñez.

crear experiencias con la lectura y la escritura para los miembros de sus comunidades.

integrar la lectoescritura en los servicios directos que ofrecen a sus constituyentes.



Los filántropos, fundaciones y donantes

La filantropía desempeña un papel importante en la educación y reformas educativas ya sea en la creación, apoyo, subvención o administración de grupos y/o proyectos que abogan por la niñez, el magisterio, la investigación o propagar la importancia de la lectura y la escritura. Su alcance e influencia tienen el poder de llegar a diferentes escalas.

Llamamos a los filántropos, fundaciones y donantes a:

apoyar proyectos para fomentar y desarrollar la lectura y la escritura.

proveer acceso a libros y experiencias literarias en las comunidades más impactadas por la inequidad.

subvencionar investigaciones, el desarrollo de material e intervenciones para el crecimiento de la lectoescritura en Puerto Rico.

crear redes de apoyo con organizaciones sin fines de lucro que atienden a niños y familias.

promover la creación de política pública dirigida a impulsar cambios sistémicos a favor de la lectoescritura y los niños.



Los medios de comunicación

Los comunicadores y periodistas tienen la responsabilidad social de documentar e informar a la sociedad sobre lo que ocurre día a día en Puerto Rico e internacionalmente. Ellos son clave en difundir los mensajes y acontecimientos que permiten impulsar la meta de contar con una niñez y una población lectora crítica y proficiente.

Exhortamos a los medios de comunicación a:

realizar coberturas informativas relacionadas a experiencias literarias, actividades, gestiones, política pública, entre otras iniciativas que apoyen el desarrollo de una niñez y una población lectora.

proveer noticias, visiones y enfoques con perspectivas confiables que realcen un compromiso a favor del crecimiento de la lectoescritura en Puerto Rico y a favor de generar una niñez lectora y escritora en el archipiélago.

publicar reportajes investigativos sobre temas de educación y de lectura - en los grados primarios en particular- como parte de una agenda de rendición de cuentas de los sectores llamados a apoyar la meta de que nuestros estudiantes sean lectores proficientes.





¡TODOS A LEER!

Recomendaciones de política pública para fortalecer la lectoescritura en los grados Kindergarten a tercero en Puerto Rico





Para lograr cambios significativos y a largo plazo, es esencial que estos cambios se den a nivel sistémico. La Fundación Flamboyán lleva más de diez años trabajando de la mano de investigadores, académicos y personal del sistema de educación pública de Puerto Rico para entender la realidad del sistema, de los maestros, los estudiantes y sus familias para encontrar soluciones a los retos a los que nos enfrentamos y dotar a nuestros niños y niñas de las herramientas e instrucción necesaria para que se conviertan en lectores proficientes.

El desarrollo de lectores críticos es clave para la preparación de ciudadanos capaces de enfrentar los grandes retos que encaran Puerto Rico y el mundo en las próximas décadas. Es materia de consenso en el ámbito de la educación que el dominio de los fundamentos de la lectoescritura en los grados primarios es un factor determinante en el éxito académico posterior de los estudiantes y está asociado a muchos otros indicadores de bienestar en la adultez. En el Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR) se han podido detectar rezagos, vulnerabilidades e inequidades de los estudiantes de Kindergarten a tercero en el área de la lectoescritura en los últimos diez años (Fundación Flamboyán & Instituto de Estadísticas, 2018). Luego de los estragos de los huracanes, los terremotos y la pandemia en Puerto Rico, solo se puede concluir que estos rezagos, vulnerabilidades e inequidades se han profundizado. En el contexto de la pospandemia se ha vuelto más crucial que nunca repensar y transformar las estructuras, prácticas y políticas del DEPR para asegurar los fundamentos del lenguaje y la lectoescritura en los grados primarios y de esta manera potenciar el éxito académico y bienestar general de todos los estudiantes a largo plazo.

Basados en años de investigación y colaboración con maestros, líderes educativos del DEPR y expertas locales e internacionales en el área de lenguaje y lectoescritura, este documento esboza recomendaciones para subsanar el impacto negativo de las disrupciones y las inequidades exacerbadas por la pandemia en el ámbito educativo, para de esta manera garantizar el éxito académico de todos los estudiantes que cursan los grados Kindergarten a tercero (K-3) en el contexto de la pospandemia.


El oso pardo de Alaska es el mayor animal carnívoro terrestre.

Metodología

A fin de comprender mejor los retos que enfrenta la lectoescritura K-3 en Puerto Rico y de desarrollar soluciones para ellos, se llevó a cabo una investigación de carácter exploratorio y aplicado. El marco aplicativo de los datos presenta un enfoque mixto, con elementos tanto cuantitativos (representaciones gráficas-numéricas y estadísticas) como cualitativos (entrevistas, revisión de literatura y grupos focales).

Como principio fundamental para explorar el estado de la lectoescritura K-3 en Puerto Rico, se realizaron diez (10) entrevistas individuales a profesionales de la educación en Puerto Rico, entre ellos una maestra de Inglés de un colegio privado, oficiales del DEPR, un consultor experto en asuntos educativos, dos directores escolares, dos directores de fundaciones que trabajan el tema de la educación en Puerto Rico, una investigadora de un instituto que trata temas de educación y dos profesoras universitarias de Educación. En las entrevistas se formularon preguntas sobre la implementación, el desarrollo y los resultados de los programas de lectoescritura en Español para los grados K-3 en la isla. Además, se realizaron dos grupos focales entre especialistas y practicantes de Educación en Puerto Rico. En el primero participaron cinco maestras de segundo y tercer grado de diferentes escuelas de la isla, y en el segundo, siete maestras.

Luego de la transcripción y revisión de las entrevistas, se anotaron varios temas identificados en la mayoría de ellas como obstáculos al proyecto de lectoescritura K-3 comúnmente percibidos por los participantes. Posteriormente, se realizó una revisión de la literatura existente en torno a dichos obstáculos, que incluyó estudios de educación publicados en Puerto Rico y Estados Unidos, así como en el ámbito internacional. A partir de ellos, se abundó sobre las bases teóricas de cada obstáculo anotado y se establecieron vínculos con las declaraciones de los entrevistados. Asimismo, se señalaron posibles soluciones a estos retos presentadas por otros autores estudiosos de la materia.

En aras de relacionar las declaraciones de los entrevistados y la información esbozada en el centenar de estudios consultados con el estado actual de la política pública de educación en Puerto Rico, se evaluaron documentos oficiales, entre ellos cartas circulares, manuales operacionales y planes de uso de fondos federales. Sobre esta base, se compararon y contrastaron las metas de la política pública en torno a la lectoescritura K-3 con el desempeño real visto a la luz de los obstáculos presentados.

Una vez finalizada la etapa de recolección de información mediante entrevistas, grupos focales y revisión de la literatura, se llevó a cabo un análisis sobre el estado del programa de lectoescritura K-3 en Puerto Rico y sus obstáculos. Finalmente, se trazaron varias soluciones ancladas en la evidencia presentada y se realizó una evaluación de política pública centrada en los objetivos óptimos y los recursos disponibles para efectuarlos, cuyo resultado fue un mapa de política pública.

Lectores proficientes: clave para el desarrollo social y económico de Puerto Rico

La niñez de Puerto Rico enfrenta un sinnúmero de retos para lograr su desarrollo pleno. Entre ellos se encuentran la pobreza infantil, los trastornos socioemocionales como secuela de los recientes desastres naturales y el rezago académico causado por las interrupciones en el tiempo lectivo debido a la pandemia del COVID-19, además de otros factores que han tenido un efecto acumulativo. El rezago académico, a su vez, ha incidido negativamente en los niveles de proficiencia lectora de nuestros estudiantes, que ya eran bajos antes de la pandemia.

El estado de la lectoescritura en Puerto Rico estaba comprometido desde antes del trío de desastres que comenzó en 2017. Según nuestro estudio *El estado del aprendizaje de la lectura y la escritura en los grados primarios de las escuelas públicas de Puerto Rico 2011-2015,* publicado en 2018, los estudiantes que cursan los grados K-3 en las escuelas públicas de nuestro país tienen un bajo nivel de aprovechamiento en Español y son sumamente vulnerables a desarrollar dificultades en la lectoescritura. Además, un alto porcentaje de ellos vive bajo el nivel de pobreza.

Atender esta realidad se vuelve aún más urgente en el contexto del huracán María, los terremotos de enero de 2020 y, más recientemente, la pandemia del COVID-19. Estos desastres han profundizado el rezago académico y, a la vez, han hecho disponibles más recursos económicos que pueden destinarse a abordar dicho rezago. Por ende, el panorama que enfrentamos representa un momento histórico para trazar e implementar una estrategia concertada para fortalecer las destrezas de lectoescritura, sobre todo en los grados K-3.

¿POR QUÉ PRIORIZAR LA LECTOESCRITURA?

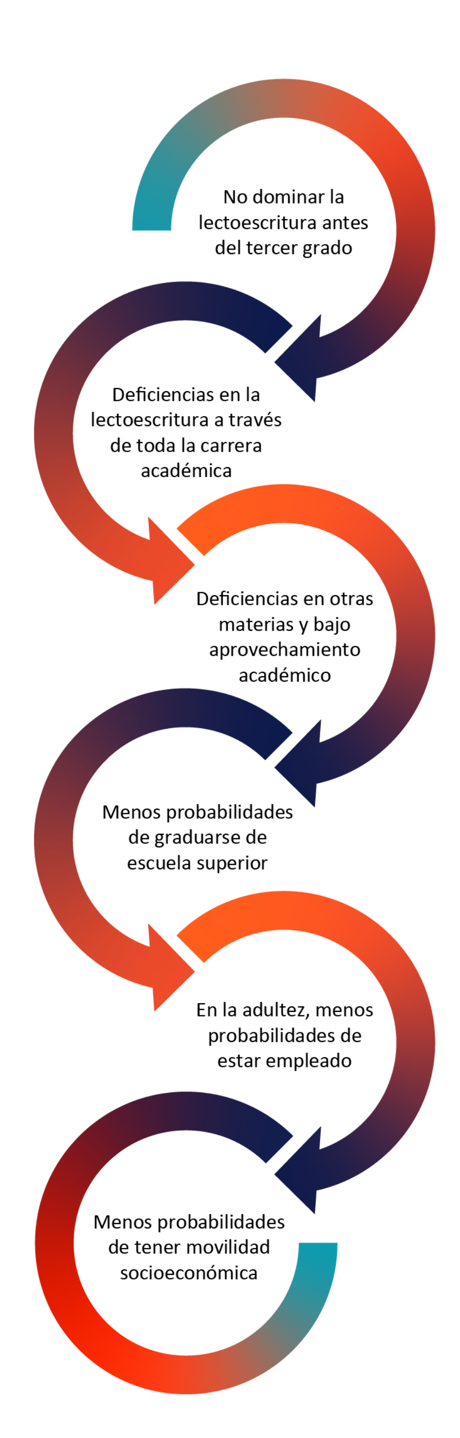
En esta sección repasamos hallazgos científicos y de diversas investigaciones que apuntan a que la lectoescritura es esencial no solo para el desarrollo académico individual, sino también para el desarrollo social y económico de Puerto Rico.

EL DOMINIO DE LAS DESTREZAS DE LECTOESCRITURA COMO BASE PARA REMEDIAR EL REZAGO ACADÉMICO

El rezago académico ha sido el eje central de las conversaciones más recientes sobre el tema de la educación. Entre junio y noviembre de 2021, más de 40 artículos de prensa mencionaron este problema. Dicho rezago fue validado por las pruebas diagnósticas Línea Base administradas en agosto de 2021 para medir los niveles de proficiencia de los estudiantes en el contexto de la pandemia, según las cuales los niveles de proficiencia de los estudiantes en las materias básicas oscilaron entre el 49 % en tercer grado y el 21 % en duodécimo grado[1]. Como respuesta a estos resultados, y aprovechando los fondos federales disponibles para atender el rezago a raíz de la pandemia, el DEPR diseñó una serie de intervenciones que incluyen el método de respuesta a la intervención, el desarrollo de una plataforma para el perfil del estudiante y un programa de tutorías. Para que el DEPR atienda exitosamente este reto a través de las múltiples herramientas que tiene a su disposición, será esencial priorizar la lectoescritura en los grados K-3.

En los últimos años se ha reconocido ampliamente la enseñanza de la lectoescritura como eje transversal de otras materias, como las Ciencias y las Matemáticas[2]. Por ejemplo, un estudio que utilizó resultados de las pruebas PISA encontró una correlación entre los niveles de comprensión lectora de los estudiantes y su desempeño en las materias de Ciencias y Matemáticas[3]. Este fenómeno también fue reconocido por el pasado subsecretario de Asuntos Académicos del DEPR, Guillermo López Díaz: *"Hemos visto algunas destrezas, algunas competencias que han sido factor, año tras año, que inciden en otros procesos. Por ejemplo, una persona que no pueda leer bien, una persona que no pueda hablar, comunicar las ideas, o que no pueda interpretar un texto, es una persona que va a tener problemas en todas las demás materias"*[4].

Lo que se ha omitido en el debate público reciente es la importancia de enfocar las intervenciones en la educación primaria, particularmente en K-3, grados que un sinnúmero de estudios identifican como críticos para el desarrollo de las destrezas de lectoescritura de por vida y, por ende, del éxito académico futuro[5]. Por ejemplo, un estudio de 2018 comprueba que contar con buenas destrezas de lectura en Kindergarten es un buen indicador de que se obtendrán mejores calificaciones en los grados primero, segundo y tercero. Esto se debe a que los estudiantes se centran en aprender a leer hasta tercer grado y comienzan a leer para aprender a partir de cuarto grado. Según The Reading Foundation, para aquellos que no dominan la



Lo que se ha omitido en el debate público reciente es la importancia de enfocar las intervenciones en la educación primaria, particularmente en K-3, grados que un sinnúmero de estudios identifican como críticos para el desarrollo de las destrezas de lectoescritura de por vida y, por ende, del éxito académico futuro.

lectoescritura en cuarto grado, casi la mitad de los textos curriculares pueden ser incomprensibles. En consecuencia, los estudiantes que no han adquirido dominio consistente de las destrezas de lectoescritura al finalizar tercer grado, se ven en desventaja y empiezan a tener lagunas académicas.

Aunque el debate público no se ha enfocado en esta dimensión de la lectoescritura, se trata de un tema reconocido por líderes educativos en Puerto Rico desde hace varios años. En la próxima sección analizaremos cómo, con el tiempo, estas deficiencias generan una serie de dinámicas que afectan la trayectoria de vida de un individuo, incluidas sus probabilidades de graduarse de escuela superior y de tener movilidad socioeconómica[6].

EL PAPEL DE LA LECTOESCRITURA EN EL CRECIMIENTO SOCIOECONÓMICO Y EN LA REDUCCIÓN DE INEQUIDADES

Además de la importancia de atender la lectoescritura en los grados K-3 para remediar el rezago y promover el aprovechamiento académico, el buen desempeño en la lectoescritura desde una edad temprana influye significativamente no solo en la calidad de vida del niño, sino también en la del país.

La lectoescritura fortalece la participación ciudadana.

Se ha constatado que el dominio de las destrezas de lectoescritura promueve la innovación, mitiga la inequidad y reduce los gastos gubernamentales. Además, es un valioso activo para el desarrollo social, pues incentiva la participación ciudadana.

Una ciudadanía con destrezas de lectoescritura es más propensa a la innovación.

Se ha demostrado que los individuos que son lectoescritores proficientes son más propensos a ser creativos, una función necesaria para la innovación[7], elemento clave del empresarismo y la creación intelectual.

La lectoescritura es una herramienta contra las inequidades.

Además del papel de la lectoescritura en la innovación, también se observa una correlación directa entre la falta de proficiencia lectora y las desigualdades socioeconómicas.

Esto es una consideración relevante en el contexto de Puerto Rico, donde el 57 % de la niñez vive bajo el nivel de pobreza y existe, además, una alta tasa de inequidad en comparación con otras jurisdicciones de Estados Unidos e incluso con algunos países latinoamericanos. En Puerto Rico, el índice Gini —que mide la desigualdad— es de 0.55, el más alto de Estados Unidos, por encima del Distrito de Columbia (0.54), Nueva York (0.52) y Luisiana (0.49)[8]. Cabe señalar que, en Latinoamérica, Puerto Rico está dos puntos por encima de Brasil (0.53), el país con el índice Gini más alto en esta región[9], mientras que en el Caribe figura como el país con el índice Gini más alto, con 4 puntos más que Santa Lucía (0.51) y catorce puntos más que Haití (0.41) y la República Dominicana (0.41)[10].

El dominio de las destrezas de lectoescritura supone una importante herramienta contra la inequidad, ya que la proficiencia lectora empodera a las personas al aumentar sus oportunidades de conseguir empleo, obtener un mejor salario y lograr una mayor productividad, lo cual se traduce en crecimiento económico para el país[11]. El dominio de las destrezas de lectoescritura también se asocia a una mayor probabilidad de completar un grado académico, lo que, a su vez, reduce la pobreza al aumentar los ingresos del individuo o del hogar. Según un estudio longitudinal en el que participaron 17,000 personas, las destrezas de lectoescritura y matemáticas de estudiantes de 7 años se relacionaban con la clase social de estos mismos individuos 35 años después[12]. Quienes tenían mejores destrezas en estas áreas contaban en su adultez con mejores ingresos, condiciones de vivienda y empleos, sin importar su nivel de inteligencia, el tiempo que asistieron a la escuela o la clase social a la que pertenecían durante su niñez. Proveer a la niñez de Puerto Rico una educación que priorice la adquisición de destrezas sólidas de lectoescritura significa darles herramientas para lograr su movilidad socioeconómica.

Un pobre estado de la lectoescritura redunda en gastos adicionales para el Gobierno.

En el contexto de austeridad en que vive Puerto Rico, es esencial entender que no invertir en fortalecer la lectoescritura, sobre todo en los grados primarios, representará con el tiempo mayores costos para el Gobierno y menos recaudos contributivos. El dominio de las destrezas de lectoescritura por parte de nuestros estudiantes redunda en una mayor retención académica y un mejor desempeño escolar, logra una merma en el abandono escolar y las calificaciones de bajo promedio y lleva a un aumento en las tasas de graduación[13]. Cuanto mayor sea la tasa de graduación, más estudiantes tendrán la oportunidad de conseguir empleo, lo que supone un incremento en el total de impuestos pagados al Gobierno. Por otra parte, se produciría un ahorro en los costos públicos asociados al sustento social[14]. Al existir una correlación entre leer al nivel de grado al completar el tercer grado y la tasa de graduación[15], priorizar la lectoescritura en los grados primarios supondría una ventaja económica para el Gobierno[16] gracias a una mayor retención contributiva.

La importancia de la lectoescritura para el futuro de Puerto Rico, incluido su desarrollo social y económico, es evidente. Actualmente, es una meta que se trabaja a nivel mundial, desde que la Organización de las Naciones Unidas estableció como uno de sus objetivos de desarrollo global que, para 2030, “todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética”. Para que Puerto Rico se posicione como una sociedad económicamente próspera, sostenible y justa, será esencial priorizar una educación de alta calidad centrada en fortalecer las destrezas de lectoescritura de nuestros estudiantes.

El estado de la lectoescritura en Puerto Rico

En la sección anterior, se estableció la importancia del dominio de las destrezas de lectoescritura como base para el aprendizaje en todas las disciplinas y, por consiguiente, como una variable importante para el desarrollo social y económico de Puerto Rico. A la luz de esta información, es importante preguntarse cuál es el estado actual de la lectoescritura en Puerto Rico. Los datos digitales del Perfil Escolar del DEPR sugieren que gran parte de los estudiantes del sistema de educación pública del país no dominan la lectoescritura al nivel de grado.

UN ALTO PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA NO DOMINA LA MATERIA DE ESPAÑOL.

Sobre la base de las pruebas META de 2019, el DEPR indicó que gran parte de los estudiantes del sistema de educación pública del país presentan deficiencias en la materia de Español. Los resultados de esas pruebas, realizadas antes de la pandemia, mostraron que el 54.9 % de la matrícula estudiantil entre los grados tercero y undécimo mostraba rezagos en su desempeño en esta asignatura[17].

Al enfocarnos en tercer grado, observamos una mayor proporción de estudiantes con dominio de la materia. De los datos se desprende que el 37.7 % de los estudiantes no dominaba la materia de Español, mientras que el 62 % demostró tener un nivel proficiente o avanzado. No obstante, lo anterior implica que más de un tercio de los estudiantes de tercer grado no domina la lectoescritura al terminar el año escolar, lo que supone un factor de riesgo para el aprovechamiento académico en su trayectoria educativa. Según varias instituciones centradas en mejorar el nivel de proficiencia en la lectoescritura a nivel elemental, entre ellas The Reading Foundation, la meta de las jurisdicciones debe ser que el 90 % de los estudiantes de tercer grado domine el contenido de la materia de Español y, por consiguiente, la lectoescritura[18].

Figura 1: Resultados del año 2018-2019 en todos los grados para la materia de Español en las pruebas META

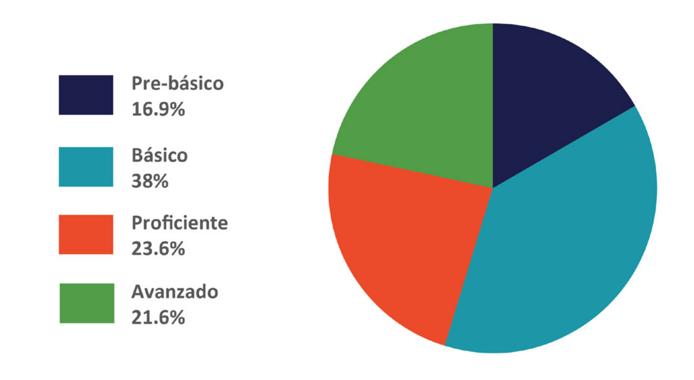
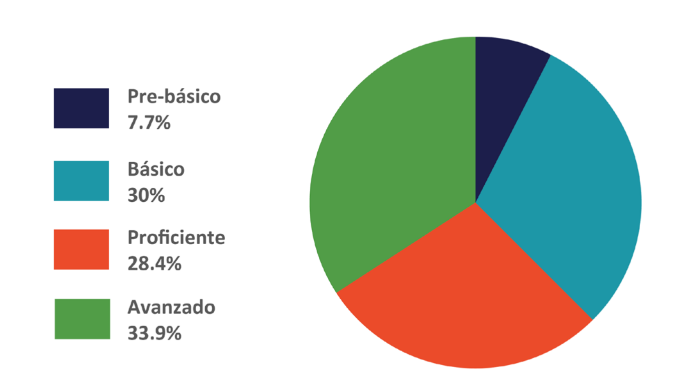


Figura 2: Resultados en tercer grado para la materia de Español en las pruebas META del año 2018-2019



EL DOMINIO DE LA MATERIA DE ESPAÑOL MUESTRA UNA TENDENCIA A LA BAJA A PARTIR DEL TERCER GRADO.

Desde 2017, se observa una merma en el nivel de proficiencia en Español en Puerto Rico. Entre 2017 y 2019, la proporción de estudiantes que no dominaban la materia ascendió del 51.2 % al 54.9 %. Aunque no se ha estudiado la causa de esta tendencia, se infiere su relación con el impacto del huracán María.

Figura 3: Porcentaje de proficiencia en Español en todos los grados según las pruebas META para los años escolares 2016-2017 al 2018-2019

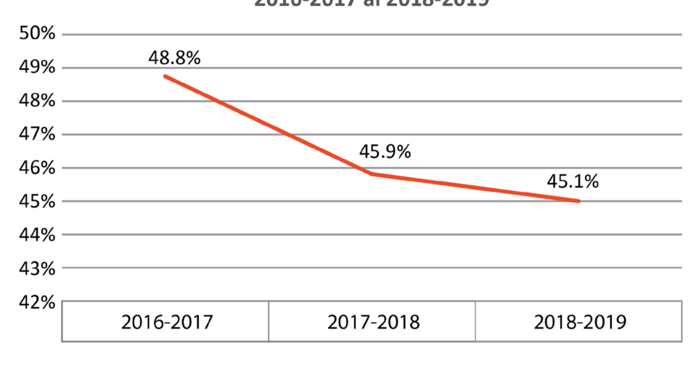
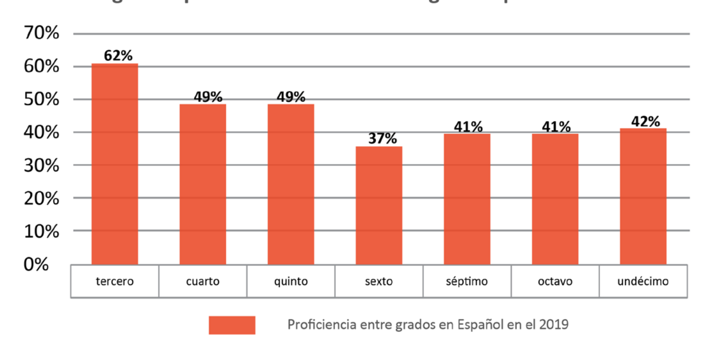


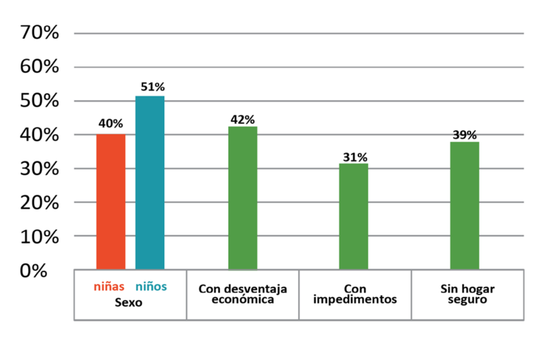
Figura 4: Porcentaje de proficiencia en Español entre grados para el año 2018-2019 según las pruebas META



LOS SUBGRUPOS MÁS PROPENSOS A PRESENTAR DIFICULTADES EN LA MATERIA DE ESPAÑOL SON LOS SIGUIENTES: VARONES, ESTUDIANTES EN DESVENTAJA ECONÓMICA, ESTUDIANTES CON DIVERSIDAD FUNCIONAL, ESTUDIANTES SIN HOGAR Y ESTUDIANTES EN HOGARES DE CRIANZA.

Desde la óptica de la desigualdad, es importante auscultar a la luz de los datos digitales provistos en el Perfil Escolar y los resultados de las pruebas META del DEPR, cómo se manifiestan las asimetrías en el desempeño estudiantil según renglones sociales como el sexo, la diversidad funcional, el estatus económico y la situación familiar.

Figura 5: Porcentaje de proficiencia en Español por sociotipo para el año 2018-2019



Para que Puerto Rico se posicione como una sociedad económicamente próspera, sostenible y justa, será esencial priorizar una educación de alta calidad centrada en fortalecer las destrezas de lectoescritura de nuestros estudiantes.

Sin hogar seguro.

Los estudiantes sin hogar seguro son más propensos a enfrentar dificultades en la materia de Español: solo un 39% de ellos lo domina.

Estudiantes con diversidad funcional.

Solo el 31 % de los estudiantes con diversidad funcional domina la materia de Español.

Desventaja económica.

Este grupo tiene un desempeño del 42%, comparado con el 57% de los estudiantes sin desventaja económica.

Varones.

Se evidencia un rezago mayor en la materia de Español entre los estudiantes de sexo masculino. El desempeño de los varones en las pruebas META fue 11 puntos porcentuales menor que el de las féminas y quedó 5 puntos porcentuales por debajo de la línea del promedio.

En general, estos patrones son consistentes con los que se observan en otros contextos. Por ejemplo, el que los varones tengan un desempeño académico más bajo que las féminas es consistente con las tendencias registradas en Estados Unidos, donde las niñas muestran un desempeño general óptimo en las materias curriculares[19] y las pruebas estandarizadas[20]. Por otra parte, a la luz de la información actual y de la literatura vigente en este campo, se observa que la falta de hogar[21], las diversidades funcionales[22] y las situaciones de desventaja económica[23] son factores que afectan negativamente el desempeño académico del estudiante. Por consiguiente, los estudiantes que presentan una o varias de estas características son más propensos a no dominar las destrezas de lectoescritura en Español, por lo que resulta imperativo prestar atención especial a estas poblaciones.

EL NIVEL DE DOMINIO DE LAS DESTREZAS DE LECTOESCRITURA EN PUERTO RICO ES INFERIOR AL DE MUCHOS PAÍSES.

Al comparar a Puerto Rico con otros países, la deficiencia en el área de la lectoescritura es evidente. En las pruebas PISA de 2015, administradas en 72 países por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Puerto Rico obtuvo un promedio de 410 en lectoescritura, una puntuación muy inferior a la de los demás países de la OCDE, que en conjunto obtuvieron un promedio de 493, e incluso inferior al promedio de los países latinoamericanos, que obtuvieron un promedio de 424. Los resultados de las pruebas PISA, que los estudiantes toman a los 15 años de edad, también son una señal de alerta sobre las necesidades académicas que arropan a los estudiantes de los grados primarios en nuestras escuelas. Por otra parte, cabe resaltar que los resultados nacionales en pruebas de esta índole están atados al desempeño económico del país en cuestión[24].

LA PANDEMIA PROBABLEMENTE HA PROFUNDIZADO LAS BRECHAS EN LA LECTOESCRITURA.

En la actualidad, se desconoce el impacto de la pandemia en los resultados de las pruebas META en Puerto Rico, ya que estas no se han llevado a cabo desde el año escolar 2018-2019. Sin embargo, la pérdida de casi 159 días lectivos y la falta de acceso equitativo a la Internet podrían haber tenido un efecto negativo[25]. En México, la clausura de escuelas incrementó la pérdida de conocimiento adquirido, como evidencian las medidas de desviación estándar, que oscilaron entre 0.34 y 0.45 en lectoescritura[26]. En Estados Unidos, un estudio reciente encontró que la pandemia profundizó las inequidades en la lectura, particularmente en la fluidez lectora[27].

EL ACCESO A LA TECNOLOGÍA FUE UNA BARRERA SIGNIFICATIVA.

Dada la naturaleza de la educación virtual impuesta por la pandemia, es lógico que los estudiantes sin acceso a computadoras hayan tenido un desempeño menor. Cabe señalar que, en Puerto Rico, el 46 % de los niños que viven bajo el nivel de pobreza y el 21 % de los que están sobre el nivel de pobreza no tienen computadora. A esto se suma el factor de la conectividad: el 24 % de los niños bajo el nivel de pobreza, al igual que el 10 % de los que están sobre el nivel de pobreza, no tienen conexión a Internet[28]. Por otra parte, hemos de reconocer que el impacto se vuelve asimétrico ante la diferencia de oportunidades y recursos tecnológicos entre los estudiantes con desventaja económica y los que no tienen esa desventaja[29]. Según el DEPR, el 52 % de los estudiantes matriculados no se conectó adecuadamente a sus clases virtuales entre febrero y marzo de 2021, el 39 % nunca se conectó durante los últimos meses del semestre y un 13 % solo se conectó una cuarta parte del tiempo requerido.

LOS ESTUDIANTES DE GRADOS PRIMARIOS FUERON LOS MÁS AFECTADOS.

Los datos recopilados para el año escolar 2020-2021, luego del comienzo de la pandemia del COVID-19, muestran que un número significativo de estudiantes no dominaron las destrezas de su grado y que los de primer grado fueron los más afectados. De hecho, al concluir el año escolar, el 1.91 % de los estudiantes recibieron una Promoción Condicional (en adelante, PC), clasificada por el DEPR como un arreglo en el que un estudiante que haya fracasado puede avanzar al próximo grado, dado el cumplimiento de alguna condición impuesta a discreción del director de la escuela o del maestro a cargo. Los datos evidencian que, en dicho año académico, los estudiantes de primer grado fueron los principales receptores de este tipo de acomodo (4.2 %), mientras que solo los de octavo y duodécimo figuraron con un 0 % en este renglón[30]. Cabe mencionar que el cumplimiento de las condiciones de la PC requiere de un apoyo adicional que escasea en el DEPR, de modo que, ante la falta de asistencia, existe un riesgo sustancial de que esta población estudiantil llegue a ser desertora[31].

Por otra parte, los estudiantes que no recibieron acomodo bajo la PC no pudieron pasar de grado y tuvieron que atenerse al requerimiento subsiguiente de repetirlo. Al cierre del año escolar 2020-2021, el 10 % de la matrícula del DEPR (un total de 24,740 estudiantes) fracasó y tuvo que repetir el grado. En lo que respecta a los grados K-3, las mismas cifras del DEPR establecen que 2,634 estudiantes de primero, 2,168 de segundo y 1,934 de tercero no pasaron de grado[32]. Por consiguiente, mitigar la alta tasa de fracaso escolar debe figurar en cualquier agenda gubernamental[33].

LOS MAESTROS Y LOS DIRECTORES ESCOLARES CONFIRMAN EL REZAGO ACADÉMICO EN EL AÑO ESCOLAR 2021-2022.

Aunque cobró mayor notoriedad durante la pandemia, el fenómeno del rezago académico era una realidad incluso antes del impacto que tuvieron los huracanes Irma y María, al igual que los terremotos, en el rendimiento académico de los estudiantes. Así lo confirmaron las entrevistas y los grupos focales realizados a efectos de este informe, en los cuales once de los doce maestros participantes indicaron que sus estudiantes estaban rezagados en el área de lectoescritura. Dichos rezagos se atribuyeron principalmente a los efectos de la pandemia, entre ellos el cierre de planteles, la educación en línea sin preparación previa para dicha modalidad, la falta de desarrollo profesional (conocimiento de las plataformas digitales de comunicación y de enseñanza, así como de los aspectos socioemocionales que se han de atender en eventos traumáticos), la ausencia de un plan del DEPR ante adversidades, la transición poco definida e incluso opcional entre Kindergarten y preescolar, la disminución del tiempo lectivo y la división de grupos por modalidades y días.

“El rezago era exagerado. En tercer grado no sabían ni las vocales”, indicó una maestra entrevistada. Otra contó que *“en comprensión lectora están rezagados porque no tienen la destreza de mantenerse atentos a un cuento, porque nunca han practicado eso”*. También expresaron preocupación con la diversidad de niveles de dominio de materia con los que estaban trabajando en cada salón: *“Estoy dando tres grados a la vez, Kindergarten a segundo. Mitad de grupo que ni identificaban vocales, rezago increíble, no sabían ni escribir su nombre, no sabían fonemas”*. En contraste, y como nota positiva, varias maestras entrevistadas expresaron que el regreso presencial a la escuela ha generado más motivación entre los estudiantes.

Los resultados nacionales en pruebas como PISA están atados al desempeño económico del país en cuestión.

Metas y soluciones para fortalecer la lectoescritura K-3

RECOMENDACIONES GENERALES:

Las siguientes dos recomendaciones tienen el propósito de sentar las bases que permitirán la implementación de las recomendaciones expuestas.

- ***Crear la Iniciativa para el Éxito de la Lectoescritura.***

  Formalizar una iniciativa y asignar recursos para ponerla en marcha facilitará la coordinación de las recomendaciones expuestas, asegurando su implementación. Tomando en cuenta el contexto de austeridad actual, no se recomienda la creación de una oficina nueva, sino la reclasificación de uno a dos puestos que se reporten al subsecretario de Asuntos Académicos y que estén a cargo de coordinar los recursos y las diversas mesas de trabajo compuestas por expertos en el tema y actores claves. Como ejemplo, una mesa de trabajo podría centrarse en la creación del puesto de especialista en Lectura y otra podría ser sobre la revisión del sistema de avalúo.

  Dedicar recursos y atención exclusivamente a este tema ha dado resultados exitosos en otras jurisdicciones de Estados Unidos, particularmente en el estado de Misisipi, donde se creó la Oficina de Lectura y Educación Primaria/Elemental. Si bien es cierto que esta oficina se enfoca en el desarrollo profesional, también responde a una visión y un compromiso con la lectoescritura que ha generado excelentes resultados. De hecho, aunque Misisipi tiene la mayor tasa de pobreza infantil de todas las jurisdicciones estadounidenses, el 92 % de sus estudiantes pasaron la Prueba Sumativa de Lectura del estado, lo que significa que poseen las destrezas básicas de lectura requeridas para el cuarto grado.

- ***Crear la* Carta circular sobre la enseñanza de la lectoescritura en los grados primarios.**

  Esta carta establecerá la visión de la lectoescritura del DEPR, las pautas para la enseñanza de la lectoescritura con base en las *Prácticas esenciales para la enseñanza de la lectoescritura* (en adelante, también denominadas las *Prácticas esenciales*), el desarrollo profesional que se requerirá a los docentes y las herramientas de avalúo que habrán de utilizar los maestros.

Área: preparación y certificación de maestros

En esta área tomamos en cuenta los cursos y requisitos que debe completar un individuo antes de certificarse como maestro de K-3 en el Departamento de Educación de Puerto Rico.

El Reglamento de Certificación del Personal Docente de Puerto Rico, modificado en 2012, establece tres rutas por las cuales un individuo puede ser elegible para enseñar en las escuelas públicas del país. En el caso de la certificación de maestros para el nivel elemental primario (K-3), las vías disponibles son las siguientes:

1. Ruta tradicional: se completa un grado académico en Educación Temprana en el nivel primario.
2. Ruta de recertificación: si un maestro existente quiera recertificarse en el nivel K-3, debe completar una concentración adicional en Educación Temprana en el nivel primario.
3. Ruta alterna: un individuo con un bachillerato que no sea en Educación puede completar una concentración o especialidad en Educación Temprana en el nivel primario.

Todas estas vías requieren que los cursos de metodología cubran las materias de Ciencias, Matemáticas, Estudios Sociales y Español como parte de la concentración en K-3, pero no existe un requisito de enseñanza de la lectoescritura.

Meta: contar con programas de preparación de maestros que los capaciten efectivamente para la enseñanza de la lectoescritura

El tema de la preparación de maestros surgió en 16 ocasiones durante las entrevistas individuales realizadas. Según varias maestras que participaron en los grupos focales y algunos profesores de universidades con programas de preparación de maestros, los programas actuales no prestan suficiente atención a la enseñanza de la lectoescritura. *"Nadie se siente preparado saliendo de la universidad, no enseñan a enseñar a leer… todo ha sido aprender en la marcha"*, expresó una maestra de nivel elemental primario. Otras maestras estuvieron de acuerdo y enfatizaron que, aunque quizás se sentían preparadas para enseñar la materia de Español, no recibieron suficiente preparación en los procesos de lectoescritura o el uso de textos ricos en contenido. *"Los cursos que existen, los ven desde la perspectiva de la materia de Español, cuando es realmente más que eso"*, añadió una de ellas.

Uno de los profesores universitarios teorizó que esto se debe a que los requisitos de certificación de maestros de nivel elemental primario no incluyen cursos especializados en la enseñanza de la lectoescritura, por lo que no hay incentivos para que las universidades modifiquen y fortalezcan su oferta académica. Al verificar el Reglamento de Certificación del Personal Docente de Puerto Rico, se corrobora que, para certificarse como maestro de K-3 por la vía tradicional, el candidato debe tomar cursos de edad temprana y educación primaria, entre ellos uno para enseñar Español. Sin embargo, como señalaron maestras y expertos en las entrevistas, la enseñanza efectiva de la lectoescritura en grados primarios requiere de destrezas y conocimientos distintos que los de la materia de Español.

Actualmente, según una fuente del DEPR, esos reglamentos se están revisando, lo que provee una oportunidad para asegurar que la certificación de maestros de grados primarios requiera y priorice la enseñanza de la lectoescritura, ya sea a través de la ruta tradicional o de la ruta alterna.

RECOMENDACIÓN:

- ***Modificar el reglamento de certificación de los maestros del nivel elemental primario (K-3) para requerir cursos sobre la enseñanza de la lectoescritura fundamentados en evidencia.***

  En Estados Unidos, treinta y seis estados tienen requisitos de certificación relacionados con el dominio de la enseñanza de la lectoescritura. La mayoría de estos requisitos enfatizan la preparación en prácticas fundamentadas en evidencia y el uso de datos para modificar la enseñanza. En Maryland, por ejemplo, se requiere que los maestros de nivel elemental primario completen cursos sobre los procesos de adquisición de destrezas de lectoescritura, las buenas prácticas y el uso de datos de avalúo para mejorar la enseñanza[34]. En el caso de Puerto Rico, se podría aprovechar la presente oportunidad para modificar el reglamento, que actualmente solo requiere un curso de Español, a fin incluir por lo menos un curso de lectoescritura que esté alineado con las interacciones pedagógicas que integran el marco de las *Prácticas esenciales para la enseñanza de la lectoescritura*.

Al implementar esta recomendación, se debe tomar en cuenta lo que tendrían que hacer las universidades para incorporar este requisito. Una de las preocupaciones expresadas por miembros del cuerpo docente de las universidades con programas de preparación de maestros es que, hoy por hoy, hay escasez de personal con estas especialidades. Por lo tanto, como parte del proceso, se requerirá una estrecha colaboración con las universidades no solo para asegurar que el contenido de los cursos esté alineado con las *Prácticas esenciales*, sino también para identificar o apoyar a los recursos que podrían impartir estas asignaturas.

Área: apoyo en la enseñanza y desarrollo profesional

En esta área tomamos en cuenta el apoyo del que disponen los maestros para la enseñanza en el salón de clases.

Dado que se reportan déficits en la manera en que los programas de preparación de maestros equipan a los docentes para enseñar efectivamente la lectoescritura, se vuelven imperativos los apoyos y el desarrollo profesional adecuado una vez los docentes estén en el salón de clases. En el contexto del DEPR, el apoyo del





que puede disponer un maestro para mejorar la enseñanza en el salón de clases proviene de distintas fuentes: (1) desarrollo profesional y capacitación, (2) facilitadores docentes, (3) directores escolares y (4) sus pares.

El marco conceptual de las *Prácticas esenciales para la enseñanza de la lectoescritura* enfatiza la importancia de estos apoyos para que el maestro pueda llevar a cabo las interacciones pedagógicas necesarias. Primero, establece la relevancia de alinear las decisiones administrativas y pedagógicas, lo cual requiere que los directores escolares determinen metas para los maestros y los apoyen en la implementación de prácticas de alta calidad fundamentadas en evidencia. Según el marco, para lograr esto los directores también deben tener oportunidades de desarrollo profesional que les permitan entender el porqué y el cómo de las prácticas.

Asimismo, el marco señala la importancia de proveer a los maestros oportunidades de desarrollo profesional continuo sobre prácticas de lectoescritura efectivas, actualizadas y fundamentadas en evidencia. Esto incluye apoyar el mejoramiento continuo mediante la observación entre pares y el *coaching* guiado por un experto en pedagogía, ya sea interno o externo, en un proceso sostenido. Además, el marco describe el desarrollo profesional de calidad como uno colaborativo y fundamentado en la investigación, que integra las experiencias de los maestros e incluye *coaching*, modelaje y observación de prácticas en el salón.

En el análisis de obstáculos para la enseñanza de la lectoescritura basada en las *Prácticas esenciales*, encontramos varios retos, al igual que algunas oportunidades.

Meta: contar con desarrollo profesional de alta calidad para la enseñanza de la lectoescritura y otras destrezas necesarias para la enseñanza efectiva

El tema del desarrollo profesional y la insatisfacción que este genera se mencionó frecuentemente (24 ocasiones) en las entrevistas individuales con diversos actores del sistema y fue validado en las conversaciones sostenidas con los grupos focales de maestros.

Los documentos oficiales que presentan la política pública del DEPR en torno al desarrollo profesional establecen lo siguiente:

- Se ofrece en el contexto de trabajo diario del maestro o director.
- Es continuo y sostenido.
- Es efectivo y de alta calidad.
- Se fundamenta en evidencia.
- Se transfiere al salón de clases[35].

Sin embargo, el insumo, tanto de maestros como de directores, es que este desarrollo profesional no tiene suficientes componentes de seguimiento y apoyo en el salón de clases, de modo que, a pesar de la multitud de talleres ofrecidos, estos no se consideran de alta calidad. En otras palabras, el tema se perfila como uno de excesiva cantidad y baja calidad. De hecho, en algunas ocasiones, las maestras y los directores escolares, así como otros actores del sistema, expresaron frustración con el volumen de los talleres. *"A veces hay tres talleres en un día… es demasiado"*, expresó una facilitadora docente del programa de Español.

Por otra parte, aunque el DEPR establece que el desarrollo profesional se provee a través de cuatro modalidades —mentoría, *coaching*, clases demostrativas y talleres—, la mayoría de los actores del sistema solo mencionaron su experiencia con talleres. Otros actores, como proveedores de desarrollo profesional, señalaron que algunos talleres se acompañan de seguimientos, pero que esta no es la norma. Lo anterior contrasta con los hallazgos de estudios sobre la efectividad del desarrollo profesional, que sugieren que los talleres son la modalidad menos efectiva, ya que es muy general y no permite la aplicación de los conceptos en el salón de clases[36].

Los resultados de los estudios concuerdan con un tema recurrente que surgió tanto en las entrevistas como en los grupos focales: la dificultad de trasladar los conceptos de los talleres al salón de clases. Una maestra de primer grado expresó su preocupación en torno a este tema: *"Los adiestramientos solo son de teoría y para eso leo un libro. No enseñan cómo llevar las cosas al salón. Leen la presentación en el taller, y ahí reparten materiales creativos. Pero ese crear no le enseña a traducirlo a estudiantes. Solo se queda en teoría"*. Su afirmación fue validada por una facilitadora docente, quien señaló que los talleres dan "*teoría… pero lo que necesitan los maestros es el cómo, demostración*".

Cabe destacar que el DEPR es consciente, desde hace años, de la necesidad de mejorar sus ofrecimientos de desarrollo profesional y alinearlos con las necesidades de los maestros: *"Durante los pasados años, se han invertido importantes cantidades de fondos, recursos humanos, materiales y tiempo en el diseño, desarrollo e implementación de actividades de desarrollo profesional. Esto ocurre porque es indispensable adaptar los conocimientos y las capacidades del personal a las nuevas demandas sociales y laborales del sistema educativo para evitar el estancamiento profesional de nuestros recursos humanos. No obstante, cuando se encuesta al personal beneficiado, estos exponen que necesitan más desarrollo profesional. Esta contradicción puede explicarse al considerar que muchos de los servicios de capacitación no fueron adecuados para atender o satisfacer las necesidades de los participantes"*[37]. Esto nos indica que existe un interés y una oportunidad para mejorar la calidad del desarrollo profesional, particularmente si se empieza con un área puntual, como lo es la enseñanza de la lectoescritura en los grados primarios.



Meta: contar con suficientes facilitadores para brindar apoyo efectivo a los maestros

Dentro de la estructura del DEPR, y según la descripción del puesto, el papel del facilitador docente es apoyar y guiar la implementación del currículo en la modalidad *job-embedded*, asistir en la planificación y el análisis de datos, así como preparar y presentar clases demostrativas, mediante la realización de visitas continuas al maestro.

Sin embargo, la realidad del programa de facilitadores de Español, quienes típicamente proveen apoyo con el currículo de la lectoescritura, es distinta a lo que estipula la descripción de puesto. Según oficiales del DEPR, aunque se supone que existan siete facilitadores de Español por cada región educativa (es decir, un total de 49), en la actualidad solo hay 12 para todas las regiones. Al preguntar a los maestros por el tipo de apoyo que recibían de este personal, la mayoría expresó que este era muy limitado y, en algunos casos, incluso mencionaron que no habían tenido contacto con su facilitador docente en años. *"Hace años había menos complicaciones, menos tecnología y más facilitadores comprometidos. Se la pasaban en la escuela, pero ahora brillan por su ausencia"*, comentó una maestra veterana. Otra añadió: *"Llevo nueve años aquí y solamente han venido dos veces"*.

La escasez de facilitadores para el programa de Español fue confirmada por personal del DEPR: *"La redistribución de distritos educativos también impactó esto. El personal se fue redistribuyendo y muchos se fueron retirando"*. Una oficial también validó la importancia de estos apoyos como clave para la enseñanza: *"Necesitan [los maestros] alguien que les dé estrategias. Lo que pueden preparar en el tiempo que les dan es solo la planificación diaria. El facilitador ayuda en la implementación de la política pública… no da la cantidad de facilitadores para atender estas demandas"*.

Por otra parte, cabe señalar que el Programa de Educación para la Niñez Temprana incorporó los grados K-3 en el año 2021. Este programa carece de facilitadores, lo que continúa poniendo en jaque el apoyo que pueden recibir los maestros de K-3 para la enseñanza de la lectoescritura.

RECOMENDACIONES:

Las recomendaciones en el área de apoyo a la enseñanza y desarrollo profesional están dirigidas a eliminar los obstáculos identificados, de manera que los maestros de K-3 puedan recibir apoyo de varias fuentes para implementar efectivamente las *Prácticas esenciales para la enseñanza de la lectoescritura*.

- ***Requerir a los maestros de K-3 un desarrollo profesional anual alineado con las* Prácticas esenciales para la enseñanza de la lectoescritura.**

  Por medio de una carta circular que establezca la política oficial sobre la enseñanza de la lectoescritura en el DEPR, también se debe requerir que todos los maestros de K-3 participen anualmente en capacitaciones alineadas con las *Prácticas esenciales*, que serían intensivas la primera vez que se tomen y servirían para refrescar conceptos en los años subsiguientes. La Fundación Flamboyán ha diseñado un currículo para la primera serie intensiva, que constaría de 30 horas de talleres en el verano y el comienzo de clases a los que les seguirían clases demostrativas y *coaching* durante todo el año escolar. Esta recomendación podría implementarse de inmediato y la intensidad de las capacitaciones disminuiría con el tiempo, a medida que se adiestren más maestros y se implementen los otros apoyos recomendados.

- ***Capacitar a directores de escuelas elementales en las* Prácticas esenciales para la enseñanza de la lectoescritura.**

  Como se estableció anteriormente, el marco conceptual de las *Prácticas esenciales* señala como esencial que los maestros reciban apoyo y guía de los líderes de su comunidad escolar. Una de las responsabilidades principales del director escolar, según la descripción del puesto (DE-16), es planificar, dirigir, supervisar y evaluar toda la actividad docente de la escuela. Por lo tanto, es fundamental que los directores escolares entiendan las *Prácticas esenciales* y provean directrices alineadas con estas prácticas, además de apoyar al maestro en su implementación. La capacitación de directores escolares en las *Prácticas esenciales* podría ofrecerse de forma paralela a la de los maestros o, como alternativa, los directores podrían acompañar a los maestros en algunas de las sesiones básicas.

- ***Crear y ocupar el puesto de facilitador del Programa de Educación para la Niñez Temprana.***

  El organigrama de las Oficinas Regionales Educativas (ORE) se debe actualizar para incluir el puesto de facilitador del Programa de Educación para la Niñez Temprana a través del proceso de aprobación por parte de la Oficina de Gerencia y Presupuesto (OGP). Para financiar los costos, se podrían redistribuir los fondos actuales del programa Título II A y, en una segunda fase, los fondos de ESSER. Se recomienda contar con un total de 75 facilitadores, a fin de que cada uno atienda a un promedio de 50 maestros. Los facilitadores también recibirían capacitación en las *Prácticas esenciales* y, con el tiempo, podrían encargarse del apoyo de seguimiento a las capacitaciones, eliminando así la necesidad de trabajar con contratistas externos y fortaleciendo la capacidad interna del DEPR.

- ***Formalizar grupos de apoyo entre pares en torno a la lectoescritura en los grados K-3 a través de los docentes enlace.***

  Un tema predominante en los grupos focales fue el apoyo mutuo que se brindan, de manera informal, las maestras del sistema. De hecho, algunas mencionaron que este era su único apoyo en la enseñanza, lo cual representa una gran oportunidad, ya que varios estudios señalan que una de las modalidades más efectivas para lograr la transferencia de

conocimiento al salón de clases es el trabajo y el aprendizaje entre pares[38]. Para liderar esta iniciativa, se podría identificar a un maestro en cada escuela, de forma similar al programa de enlace docente. Se recomienda trabajar con el maestro identificado para aumentar su capacidad de manejar grupos de aprendizaje y apoyo en torno a la enseñanza de la lectoescritura, así como proveerle una compensación adicional significativa por dicha labor.

Área: currículo

En esta área nos enfocamos en el currículo del que disponen las maestras de K-3 para la enseñanza de la lectura y la escritura.

El marco conceptual de las *Prácticas esenciales para la enseñanza de la lectoescritura* establece que se deben incluir 16 prácticas pedagógicas en el currículo de los grados K-3. Muchas de ellas enfatizan la enseñanza de la lectoescritura como un proceso en el que se proveen múltiples oportunidades para la lectura diaria, integrada a la adquisición general de conocimiento y enfocada en la comprensión. También requieren el uso de textos auténticos, tanto de literatura infantil como informativos. Para implementar este tipo de enseñanza es fundamental contar con un currículo alineado y tener acceso a una gran variedad de textos auténticos.

Además, el marco recalca la importancia de la evaluación continua como práctica esencial en el salón de clases, dirigida a informar la planificación y la toma de decisiones pedagógicas. A este respecto, se enfatiza el uso de diferentes fuentes de información, como lo son las muestras de escritura, las observaciones, las evaluaciones de desempeño y las pruebas estandarizadas.

A continuación, se presentan algunas de las metas que debemos alcanzar para superar los retos más significativos en esta área.

Meta: establecer una estructura y contar con mapas curriculares cuyos contenidos propicien un enfoque en la enseñanza de la lectoescritura

Tanto el análisis de los mapas curriculares como las entrevistas estructuradas realizadas a expertos en esta área revelaron varios retos relacionados con el currículo actual, que se centra en los mapas curriculares.

Primeramente, los mapas se enfocan en un sinnúmero de destrezas que los estudiantes deben adquirir, pero que, según los maestros, no permiten centrarse lo suficiente en la lectoescritura: *"En grados ponen muchas destrezas para lograr, pero si se enfocan en todo lo de los mapas, les quitan del tiempo para enseñar a leer. Primer grado debería enfocarse en sacar a los niños leyendo"*, comentó una maestra de primer grado.

En segundo lugar, de acuerdo con varios expertos entrevistados, la materia de Español no se enfoca lo suficiente en los procesos cognitivos requeridos para dominar la lectoescritura. Aunque la *Carta circular del Programa de Español* reconoce que la lectoescritura *"se ha de entender como un proceso cognitivo, sicológico, social, continuo y una extensión de la lengua oral"*, una especialista en el tema señaló que el currículo actual no responde a esa visión. Según la experta, la lectoescritura *"se ha visualizado como parte del curso del Español, pero va más allá. La disciplina de Español se enfoca en el estudio lingüístico, pero muy pocos maestros tienen una perspectiva psicolingüística, y eso es un problema grave"*.

Finalmente, al analizar los mapas curriculares se observa que no proveen recursos adecuados para la enseñanza de la lectoescritura. Por ejemplo, en el área "Conexiones a la literatura sugeridas", se recomiendan mayormente libros de texto y pocas veces se hace referencia a literatura infantil auténtica. Tampoco queda claro si los maestros tendrían acceso a los libros de texto, cuadernos o literatura mencionados. Además, aunque se incluyen varios enlaces a literatura, algunos ya han caducado.

RECOMENDACIÓN:

- ***Reestructurar el currículo actual para que se centre en las* Prácticas esenciales para la enseñanza de la lectoescritura.**

  Se recomienda revisar los mapas curriculares actuales para que se enfoquen en proveer un currículo robusto y completo con materiales didácticos de alta calidad que incluyan literatura infantil auténtica, estén organizados por unidades temáticas e integren las destrezas fundamentales de lectura en el aprendizaje de las materias de Estudios Sociales y Ciencias. Igualmente importante es que el currículo responda a la cultura local, sea inclusivo y refleje la diversidad de nuestros estudiantes, además de contar con materiales curriculares adaptados a situaciones de emergencia.

Área: recursos

En esta área nos enfocamos en los recursos disponibles para apoyar la enseñanza de la lectoescritura, con énfasis en el acceso a materiales literarios diversos.

Meta: garantizar consistentemente la disponibilidad de materiales adecuados para las bibliotecas del salón de clases

Para lograr las interacciones pedagógicas sugeridas en las *Prácticas esenciales para la enseñanza de la lectoescritura*, es fundamental disponer de suficientes libros de alta calidad. El marco establece que los estudiantes deben escoger, leer y discutir textos ricos en contenidos, así como seleccionar de forma intencional textos de diferentes géneros. Anteriormente, se mencionó que los mapas curriculares actuales no ofrecen los materiales de lectura necesarios, por lo que las bibliotecas de salón se vuelven un recurso aún más indispensable.

Recientemente, el DEPR adquirió bibliotecas de salón para todas sus escuelas elementales. Aunque es un buen comienzo, las entrevistas a directores escolares y grupos focales de maestros sugieren que la implementación de este programa ha sido inconsistente y que no todos los planteles han recibido los libros de este importante proyecto. Varias maestras reportaron que habían recibido los muebles


BANKERS BOX
BANKERS BOX

para la biblioteca, pero no los libros. Otras señalaron que, debido a problemas de infraestructura causados por los terremotos, no tenían acceso a estos ni a otros textos necesarios para la enseñanza.

Además, cabe destacar que los expertos recomiendan un mínimo de 7 libros por estudiante en las bibliotecas de salón para que estas sean altamente efectivas. A modo de ejemplo, eso se traduciría en unos 175 libros en Español en cada aula.

En general, las maestras y los directores escolares reconocieron la importancia de tener acceso a una diversidad de textos y literatura auténtica. Quienes carecían de este material reportaron que suplían dicha necesidad con aportaciones de las familias, donaciones de la comunidad o comprando los libros con sus propios recursos económicos.

RECOMENDACIÓN:

- ***Implementar una segunda fase de las bibliotecas de salón.***

  Se recomienda que el DEPR utilice fondos de ESSER para fortalecer la disponibilidad de textos y literatura infantil en el salón de clases, a fin de lograr el mínimo de 7 libros por estudiante en cada aula. Los textos provistos deben estar alineados con el currículo revisado e incluir una gran variedad de géneros. Esto podría ser una continuación del proyecto de bibliotecas de salón de 2021.

Área: evaluación

En esta área nos enfocamos en las herramientas que tienen los docentes para determinar si sus estudiantes están progresando hacia un dominio de la lectoescritura.

Meta: contar con un sistema de avalúo que determine confiablemente el nivel de lectoescritura de los estudiantes y provea información necesaria para ajustar la enseñanza

Una preocupación que comparten tanto las maestras como los expertos en avalúo de la lectoescritura es que los recursos actualmente disponibles para el avalúo no son confiables o válidos. Una observación que se trajo a colación durante algunas entrevistas es que, hoy por hoy, no existen pruebas validadas para medir el progreso de los estudiantes de K-2, ya que las únicas pruebas con validación son las pruebas estandarizadas META, que comienzan en tercer grado. Además de las pruebas META, diseñadas exclusivamente para medir el aprendizaje al final del año y no para ajustar la enseñanza, los maestros disponen de tres herramientas de avalúo formativo, aunque ninguna ha sido validada: (1) las pruebas de lectura y escritura, (2) las pruebas de las 10 semanas y (3) las tareas de desempeño que forman parte de los materiales curriculares.

De estas tres fuentes, la única cuyo propósito específico es informar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura es la prueba de lectura y escritura. El DEPR estableció en la *Carta circular del Programa de Español* que esta prueba debe darse en primero, segundo y tercer grado con propósitos formativos y para “identificar fortalezas y áreas de necesidad en la mecánica y comprensión de la lectura y de la escritura”. Además, establece explícitamente que estas pruebas “serán consideradas como un instrumento de avalúo formativo y como tal no serán utilizadas para otorgarle calificación alguna al estudiante”.

RECOMENDACIONES:

- ***Implementar la* Guía de avalúo formativo de la comprensión lectora.**

  Por medio de una carta circular que establezca los elementos medulares de la enseñanza de la lectoescritura (véase la segunda recomendación general), se debe implementar la *Guía de avalúo formativo de la comprensión lectora*, desarrollada en 2021 por la Fundación Flamboyán, en colaboración con el CELELI (Centro para el Estudio de la Lectura, la Escritura y la Literatura Infantil), Lectores para el futuro y la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Esta guía es una herramienta rigurosa que permite que las maestras monitoreen el progreso de sus estudiantes para informar decisiones sobre estrategias educativas que promuevan y fortalezcan la comprensión lectora.

- ***Implementar la prueba de la mecánica de lectura.***

  Existe una prueba de lectura y escritura en los grados 1-3, pero no es confiable ni está validada. En 2019, la Fundación Flamboyán, en colaboración con el DEPR, se dio a la tarea de reescribir parte de esa prueba y se comenzaron los esfuerzos de validación. Se recomienda la revisión de la prueba completa y su validación e implementación en todas las escuelas, además de la creación y validación de un instrumento para la población de Kindergarten que establezca claramente las expectativas de logros para la lectoescritura al concluir el grado.

- ***Crear un sistema de evaluación comprensiva que incluya lo siguiente*:**

  (a) una prueba estandarizada válida y confiable que provea información sobre las habilidades de lectoescritura del estudiante, (b) una guía de avalúo formativo de la comprensión lectora para facilitar que el maestro atienda las áreas de oportunidad detectadas en la prueba estandarizada y (c) la implementación de los *Logros fundamentales de la lectoescritura para los grados K-3*, desarrollados por la Fundación Flamboyán para ayudar al educador a planificar y monitorear el progreso de sus estudiantes en la lectura y la escritura.



Área: rezago académico de nuestros estudiantes

En esta área tomamos en cuenta los rezagos y necesidades especiales que puede traer un estudiante y que pueden afectar el proceso de adquisición de las destrezas esenciales para la lectoescritura.

El marco conceptual de las *Prácticas esenciales para la enseñanza de la lectoescritura* requiere que el estudiante cuente con unas destrezas básicas que le permitan aprovechar las interacciones pedagógicas. Existen otros marcos de prácticas esenciales, tanto para niños de 0 a 3 años de edad como para Pre-Kindergarten, que detallan las destrezas que preparan a un estudiante para el aprendizaje de la lectoescritura en Kindergarten, desde el reconocimiento del texto impreso hasta el vocabulario y la motricidad fina.

Según estudios recientes, la pandemia ha tenido un impacto negativo en el desarrollo de estas destrezas, especialmente entre estudiantes de familias con bajos ingresos[39], que ya presentaban un rezago académico. Esto implica que a las aulas de Kindergarten llegará una cantidad significativa de estudiantes sin las destrezas básicas necesarias para aprovechar las interacciones pedagógicas recomendadas para ese grado. Por lo tanto, entender la percepción de maestros y directores escolares sobre cuán preparados llegaron sus estudiantes para el año escolar 2021-2022 era esencial para analizar los retos y las oportunidades a la hora de implementar las prácticas esenciales para el aprendizaje de la lectoescritura en los grados K-3.

Meta: remediar el rezago académico de los estudiantes que llegan a Kindergarten

Durante las entrevistas a maestras y directores escolares, se mencionó que la falta de destrezas fundamentales en los estudiantes de Kindergarten era un reto significativo para la lectoescritura y que, a raíz de la pandemia, se habían identificado rezagos en destrezas básicas de motricidad, lectura y escritura. Por ejemplo, una directora escolar expresó consternación sobre los estudiantes de Kindergarten de su escuela y cómo llegaron al comenzar el año escolar 2021-2022. Según ella, la mayoría no podía llevar sus bultos ni subir las escaleras adecuadamente. Una maestra expresó que la mitad de su grupo no dominaba las destrezas básicas de lectura y escritura: *"La mitad del grupo ni identificaba vocales… con un rezago increíble, no sabían ni escribir su primer nombre, no sabían fonemas"*. En ocasiones, a raíz de esos rezagos, los maestros de Kindergarten tienen que dedicar más tiempo al fortalecimiento de las destrezas básicas que al desarrollo de las destrezas necesarias para que el estudiante pueda dominar la lectoescritura en o antes de tercer grado.

Considerando que en 2019, en Puerto Rico, el 40 % de los niños entre las edades de 3 y 4 años[40] no estaban matriculados en ningún centro de cuido ni programa preescolar, que el 85 % de los estudiantes de K-3 en el DEPR viven bajo el nivel de pobreza y que la pandemia redujo la participación en programas preescolares[41], se puede inferir que este reto persistirá. Aunque a nivel sistémico se requerirá una estrategia para aumentar el acceso a los programas preescolares (Pre-Kindergarten del DEPR, Head Start y proveedores privados) y fortalecer su calidad, existen soluciones a corto plazo que podrían ayudar a eliminar este obstáculo para el aprendizaje de la lectoescritura.

RECOMENDACIONES:

- ***Crear el Programa de Verano para la Lectura.***

  Una de las estrategias identificadas en el marco de las *Prácticas esenciales* es la implementación de programas de verano que provean acceso a textos y también trabajen con las familias para apoyar la lectoescritura en el hogar. En coordinación con ACUDEN y el Departamento de Salud, utilizando fondos ESSER, el DEPR puede crear un programa de verano para estudiantes, antes de su ingreso a Kindergarten, que atienda los rezagos de motricidad y fortalezca las destrezas requeridas para el aprendizaje de la lectoescritura. Además, utilizando una combinación de fondos ESSER y Título I, se puede establecer un programa de verano centrado en la lectoescritura para estudiantes que van a ingresar a primero, segundo y tercer grado. Lo ideal sería que estos programas o campamentos se ofrezcan en cada escuela, pero, tomando en cuenta los recursos disponibles, podrían darse a nivel de municipio. Como alternativa, se podría priorizar a aquellos estudiantes de K-3 que hayan demostrado algún tipo de rezago en la prueba de lectura mecánica ya validada.

- ***Crear el puesto de especialista en Lectura.***

  Las *Prácticas esenciales* incluyen la implementación de estrategias de apoyo a la enseñanza de alta calidad adicionales a las que se ofrecen regularmente en el aula. A raíz de los de los efectos a corto y largo plazo que podría tener la pandemia en la población estudiantil y del alto porcentaje de estudiantes de nivel elemental rezagados y aquellos que tienen un Plan Educativo Individualizado (PEI), recomendamos la creación de un puesto de especialista en Lectura. Esta persona sería responsable de trabajar para potenciar y asistir el desarrollo lector de los estudiantes y apoyar a los maestros con estrategias de diferenciación que les permitan atender las necesidades, fortalezas y áreas de oportunidad, mientras avanzan hacia el dominios de las destrezas de lectoescritura. Inicialmente, se podría integrar este puesto en una región, o bien en escuelas bajo un plan de mejoramiento, y evaluar sus efectos antes de implementarlo en todo el sistema.



Área: familia y comunidad

En esta área exploramos los factores relacionados con el apoyo a la lectoescritura en el hogar y la comunidad.

Varias investigaciones sugieren que existe una relación positiva entre la integración de las familias y la adquisición de las destrezas de lectoescritura[42].

El marco de las *Prácticas esenciales para la enseñanza de la lectoescritura* enfatiza primeramente la dimensión de la familia y la comunidad, estableciendo que la colaboración estrecha entre familias, comunidades y escuelas es fundamental para promover la lectoescritura. A este respecto, sugiere estrategias como realizar visitas domiciliarias, ofrecer talleres para familias y garantizar el acceso a libros en el hogar.

Meta: ofrecer a los maestros tiempo y herramientas adecuadas para involucrar a las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura

Según los hallazgos de un estudio realizado en 2019 por la Fundación Flamboyán, con la iniciativa Yo Amo Leer, las familias en general están dispuestas a leerles a sus hijos. De hecho, el 78 % de ellas reportó hacerlo, incluso 3 veces por semana. También mostraron actitudes positivas que no dependían de los ingresos ni del nivel educativo de sus integrantes.

Lo anterior representa una gran oportunidad para trabajar de la mano con las familias y las comunidades. Sin embargo, no podremos aprovecharla si depositamos toda la responsabilidad en los maestros. En los grupos focales, la mayoría de las maestras expresaron que integrar a las familias en el aprendizaje de la lectoescritura y otras áreas se ha vuelto aún más complejo en el contexto de la pandemia. *"No es el mismo acceso que antes del COVID, que tenían libertad de entrar a la escuela. Al llegar al salón, yo podía integrarlos y enseñarles alguna destreza, explicar si está rezagado en esto…"*. Además de los retos impuestos por la pandemia, la falta de tiempo para fomentar la integración familiar fue un tema común: *"Para involucrar a las familias para que los niños lean, tienes que sacar tiempo fuera de hora laboral, en lo que planificas las citas con los padres… el tiempo no da"*.

El DEPR reconoce la importancia de la participación familiar en la educación en su política pública sobre la integración de la familia, la comunidad y el tercer sector en el proceso de aprendizaje y desarrollo socioemocional de los estudiantes en las escuelas del DEPR (Carta circular núm. 14-2020-2021), cuyo propósito es mejorar el rendimiento académico y aumentar la tasa de retención en la escuela secundaria mediante la participación de las familias en las escuelas, así como promover el apoyo de las familias en las tareas escolares. Además, crea la Oficina para la Integración de la Familia y la Comunidad (OIFC) y delega responsabilidades para promover la integración de las familias en las ORE, los directores escolares y los maestros. Según esta política pública cada escuela debe estar desarrollando un plan anual de integración de las familias y debe coordinar con organizaciones sin fines de lucro en la medida en que sea posible. Esta política pública ofrece varias oportunidades para fortalecer la integración familiar en la lectoescritura y provee herramientas para evitar que la responsabilidad recaiga exclusivamente en los maestros.

RECOMENDACIÓN:

- ***Establecer una alianza entre la OIFC y entidades sin fines de lucro para lanzar una campaña masiva de lectura en el hogar.***

  La OIFC podría establecer un acuerdo colaborativo con un consorcio de entidades sin fines de lucro para desarrollar una campaña masiva de lectura en el hogar. Además de repartir libros, se incluirían actividades virtuales y presenciales, ya sea en bibliotecas locales y escolares, áreas recreacionales o complejos de vivienda pública. La iniciativa se canalizaría tanto a nivel de la región educativa como a nivel escolar para divulgar información a las familias. También se exhortaría a los directores escolares a incorporar a las familias en la planificación de actividades relacionadas con la lectoescritura en su plan anual de integración y se proveería un directorio de recursos que podrían utilizar para hacer realidad dicho plan.

FINANCIACIÓN DE LAS RECOMENDACIONES

El costo de implementación de las recomendaciones será variable y dependerá de la modalidad elegida (por pilotos o a escala), así como del contenido seleccionado para el desarrollo profesional y la campaña. Sin embargo, estimamos que será de $50 millones anuales, con unos $8 millones adicionales para el lanzamiento de algunas iniciativas.

Para financiar los gastos se podrían utilizar las siguientes fuentes de fondos federales:

- ESSER III
- Título I
- Título II A
- Título IV (particularmente para la campaña de lectura)


TEGETE
HERNANDEZ

Referencias

1 Persiste el rezago académico. (21 de octubre de 2021). *Metro*. https://www.metro.pr/pr/noticias/2021/10/21/persiste-rezago-academico.html

2 Gómez, A., Pecina, E., Villanueva, S. y Huber, T. (2020). The undeniable relationship between reading comprehension and mathematics performance. *Issues in Educational Research*, *30* (4), 1329-1351.

3 Akbash, S., Sahin, M. y Yaykiran, S. (2016). The effect of reading comprehension on the performance in Science and Mathematics. *Journal of Education and Practice*, *7*(16).

4 Persiste el rezago académico. (21 de octubre de 2021). *Metro*. https://www.metro.pr/pr/noticias/2021/10/21/persiste-rezago-academico.html

5 Hanover Research (2016). *Early skills and predictors of academic success*. https://portal.ct.gov/-/media/SDE/ESSA-Evidence-Guides/Early_Skills_and_Predictors_of_Academic_Success

Lara-Córdoba, S. (2016). *El valor de la lectura en el hogar* [Trabajo bibliográfico]. Universidad de Granada.

Mendelsohn, A. L., Mogilner, L. N., Dreyer, B. P., Forman, J. A., Weinstein, S. C., Broderick, M., Cheng, K. J., Magloire, T., Moore, T. y Napier, C. (2001). The impact of a clinic-based literacy intervention on language development in inner-city preschool children. *Pediatrics*, *107*(1), 130-134.

6 Lesaux, N.K., Vukovic, R.K., Hertzman, C., y Siegel, L.S. (2007). Context matters: Examining the early literacy skills and developmental health of kindergartners. *Early Education and Development*, *18*(3), 497-518.

Save The Children. (2017). *Investing for Impact: Investing in Global Literacy for Children*. https://www.savethechildren.org/content/dam/usa/reports/ed-cp/investing-for-impact-global-literacy-for-children.pdf

Senechal, M. y LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skills: A five-year longitudinal study. *Child Development*, *73*(2), 445-460.

The Reading Foundation. (2021). *Third grade reading success matters*. https://www.readingfoundation.org/third-grade-reading-matters

Wolf, M. (2007). *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*. Harper Collins.

7 Ritchie, S. J., Luciano, M., Hansell, N. K., Wright, M. J. y Bates, T. C. (2013). The relationship of reading ability to creativity: Positive, not negative associations. *Learning and Individual Differences*, *26*, 171-176. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.02.009

8 Sommeiller, E., Price, M. y Wazeter, E. (2016). *Income inequality in the U.S by state, metropolitan area, and County*. https://www.epi.org/publication/income-inequality-in-the-us/

9 Statista. (2018). *Income distribution inequality based on Gini coefficient in Latin America as of 2018, by country*. https://www.statista.com/statistics/980285/income-distribution-gini-coefficient-latin-america-caribbean-country/

10 The World Bank. (2019). *Gini index - Latin America & Caribbean*. https://data.worldbank.org/indicator/SI.POV.GINI?locations=ZJ

11 Save The Children. (2017). *Investing for Impact: Investing in Global Literacy for Children*, p. 6. https://www.savethechildren.org/content/dam/usa/reports/ed-cp/investing-for-impact-global-literacy-for-children.pdf

12 Ritchie, S. J. y Bates, T. C. (2013). Enduring links from childhood mathematics and reading achievement to adult socioeconomic status. *Psychological Science*, *24*(7), 1301-1308. https://doi.org/10.1177/0956797612466268

13 Ladner, M., Ryan, T. y Craft, T. (31 de octubre de 2012). *Reading guarantee will help stem the tide of dropouts*. Thomas B. Fordham Institute. https://fordhaminstitute.org/ohio/commentary/reading-guarantee-will-help-stem-tide-dropouts

14 Sum, A., Khatiwada, I., McLaughlin, J. y Palma, S. (2009). *The consequences of dropping out of high school: Joblessness and jailing for high school dropouts and the high cost for taxpayers*. https://www.prisonpolicy.org/scans/The_Consequences_of_Dropping_Out_of_High_School.pdf

Hanson, K. y Stipek, D. (15 de mayo de 2014). Schools v. prisons: Education's the way to cut prison population. *The Mercury News*. https://www.mercurynews.com/2014/05/15/schools-v-prisons-educations-the-way-to-cut-prison-population/

Wise, B. (24 de mayo de 2018). High school graduation rates and their effects on the American economy. *East Texas Review*. https://all4ed.org/high-school-graduation-rates-and-their-effect-on-the-american-economy/

15 Hernández, D. (2012). *Double jeopardy: How third-grade reading skills and poverty influence high school graduation*. The Annie E. Casey Foundation. https://assets.aecf.org/m/resourcedoc/AECF-DoubleJeopardy-2012-Full.pdf

16 Wolf, C. (2003). Education and correctional populations. *Bureau of Justice Statistics Special Report* (NCJ 195670). https://bjs.ojp.gov/content/pub/pdf/ecp.pdf

17 Departamento de Educación de Puerto Rico. (2019). *Pruebas estandarizadas: 2017-2019*. https://schoolreportcardstorage.z13.web.core.windows.net/dashboard/standardizedtest/?schoolcode=State

18 The Children's Reading Foundation. (s. f.). *Third grade reading success matters*. https://www.readingfoundation.org/third-grade-reading-matters

19 Owen, A. L. (2010). Grades, gender, and encouragement: A regression discontinuity analysis. *The Journal of Economic Education*, *41*(3), 217-234.

20 Neumann, D., Andrews, G. y Reilly, D. (2019). Gender differences in reading and writing achievement: Evidence from the National Assessment of Educational Progress (NAEP). *American Psychologist*, *74*(4), 445-458. https://www.apa.org/pubs/journals/releases/amp-amp0000356.pdf

21 Murphy, J. F. y Tobin, K. J. (2011). Homelessness comes to school: How homeless children and youths can succeed. *The Phi Delta Kappan*, *93*(3), 32-37.

22 Kleinig, D. y Mohay, H. (1990). A comparison of the health knowledge of hearing-impaired and hearing high school students. *American Annals of the Deaf*, *135*(3), 246-251.

23 Allison, C. B. (1995). Poverty and education: Do schools reproduce social class bias in America? *Counterpoints*, *6*, 99-132.

24 Hanushek, E. y Peterson, P. (2014). Higher grades, higher GDP. *Hoover Digest*, *1*, 75-78. hanushek.stanford.edu/publications/higher-grades-higher-gdp

25 Rodríguez Silvestre, C. (26 de febrero de 2021). *La emergencia en el sistema público de educación en Puerto Rico*. Fundación Flamboyán. https://flamboyanfoundation.org/es/news-es/opinion/la-emergencia-en-el-sistema-publico-de-educacion-en-puerto-rico/

26 Hevia, F., Vergara-Lope, S., Velásquez-Durán, A. y Calderón, D. (2021). Estimation of the fundamental learning loss and learning poverty related to COVID-19 pandemic in Mexico. *International Journal of Educational Development*, *88*, 102515.

27 Domingue, B. W., Hough, H. J., Lang, D. y Yeatman, D. (2021). *Changing patterns of growth in oral reading fluency during the COVID-19 pandemic* [Documento de trabajo]. Policy Analysis for California Education. https://edpolicyinca.org/sites/default/files/2021-03/wp_domingue_mar21-0.pdf

28 Instituto de Desarrollo de la Juventud. (2017). *Perfil de niños y niñas en pobreza en Puerto Rico*. https://assets-global.website-files.com/60f311e9e2e57d523d28bba2/61622122aa0a8e3ac3770e5b_IDJ23.pdf

29 Barnum, M. (2020). *The wealth gap: How the education world fails to fully measure students' economic disadvantage*. Chalkbeat. https://www.chalkbeat.org/2020/9/29/21493981/wealth-gap-race-schools-education-research

30 Departamento de Educación. (2021). *Plan para la recuperación académica*, p. 4. Gobierno de Puerto Rico. https://dedigital.dde.pr/pluginfile.php/141768/mod_resource/content/2/PLAN%20DEL%20DEPR%20PARA%20LA%20RECUPERACI%C3%93N%20ACAD%C3%89MICA_EDITADO_MAYO%202021_Actualizado.pdf

31 Allison, N. y MacEwan, A. (2012). *Students dropping out of Puerto Rico public schools: Measuring the problem and examining the implications*, p. 22. Departamento de Economía de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. https://economia.uprrp.edu/ensayo%20125.pdf

32 Departamento de Educación. (2021). *Plan para la recuperación académica*, p. 8. Gobierno de Puerto Rico. https://dedigital.dde.pr/pluginfile.php/141768/mod_resource/content/2/PLAN%20DEL%20DEPR%20PARA%20LA%20RECUPERACI%C3%93N%20ACAD%C3%89MICA_EDITADO_MAYO%202021_Actualizado.pdf

33 Gulczynska, A. (2018). Stigma and the doomed-to-fail school careers of young people from disadvantaged neighbourhoods. *Children's Geographies*, *17*(3), 1-14. https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1536775

34 Education Commission of the States. (s. f.). *50-state comparison: state K-3 policies*. https://ecs.secure.force.com/mbdata/MBQuest2RTanw?rep=KK3Q1808

35 Departamento de Educación. (s. f.). *Manual de procedimiento instruccional 2018-2020 para el desarrollo profesional de alta calidad bajo los fondos de Título II, Parte A en las Oficinas Regionales Educativas*. Gobierno de Puerto Rico.

36 Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. and Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, *38*(4), 915-945. https://www.jstor.org/stable/3202507

37 Departamento de Educación. (s. f.). *Manual de procedimiento instruccional 2018-2020 para el desarrollo profesional de alta calidad bajo los fondos de Título II, Parte A en las Oficinas Regionales Educativas*. Gobierno de Puerto Rico.

38 Jarvis, R., Dempsey, K., Gutiérrez, G., Lewis, D., Rouleau, K. y Stone, B. (2017). *Peer coaching that Works: The power of reflection and feedback in teacher triad teams*. McREL International. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED588635.pdf

39 Deoni, S., Beauchemin, J., Volpe, A. y D'Sa, V. (2021). *Impact of the COVID-19 pandemic on early child cognitive development: Initial findings in a longitudinal observational study of child health*. MedRxiv. https://www.medrxiv.org/content/10.1101/2021.08.10.21261846v1

40 Instituto del Desarrollo de la Juventud. (s. f.). *Índice de bienestar de la niñez y la juventud*.

41 Barnett, W. S. y Jung, K. (2021). *Seven impacts of the pandemic on young children and their parents: Initial findings from NIEER's December 2020 Preschool Learning Activities Survey* [Informe de febrero de 2021]. Rutgers Graduate School of Education. https://www.wishtv.com/wp-content/uploads/2021/02/NIEER_Seven_Impacts_of_the_Pandemic_on_Young_Children_and_their_Parents.pdf

42 Dong, Y., Wu, S., Dong, W. y Tang, Y. (2020). The effects of home literacy environment on children's reading comprehension development: A meta-analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *20*(2), 63-82. https://doi.org/10.12738/jestp.2020.2.005


C
B
A
HERNANDEZ GAETAN
LOVE



Prácticas esenciales para la enseñanza de la lectoescritura en Puerto Rico

Con el interés de proveer a los maestros un recurso enfocado en las mejores prácticas y acercamientos hacia la lectoescritura, la Fundación Flamboyán estableció una colaboración con Paola Andrea Guerrero Rosada y la Dra. Nell K. Duke de la Universidad de Michigan, para desarrollar un documento que presente y describa cómo se ve la enseñanza efectiva de la lectura y la escritura en español en los grados Kindergarten a tercero (K-3).

El propósito central de las *Prácticas esenciales de lectoescritura para Puerto Rico* es establecer una visión de las prácticas didácticas recomendadas a nivel de escuela y aula responsivas a nuestro contexto, que sirva de referencia a agencias y organizaciones para desarrollar política pública con el fin de mejorar los resultados educativos en el área de lectoescritura de los estudiantes de escuela pública. Esto conforme a lo que debe ocurrir diariamente en los salones de clases para desarrollar lectores y escritores proficientes al concluir el tercer grado.

Este conjunto de prácticas esenciales para el nivel primario en Puerto Rico, han sido seleccionadas mediante un proceso colaborativo entre investigadores y profesionales con experiencia pedagógica en Latinoamérica y el Caribe, a partir de evidencia meta-analítica o sistemática publicada en los últimos diez años.

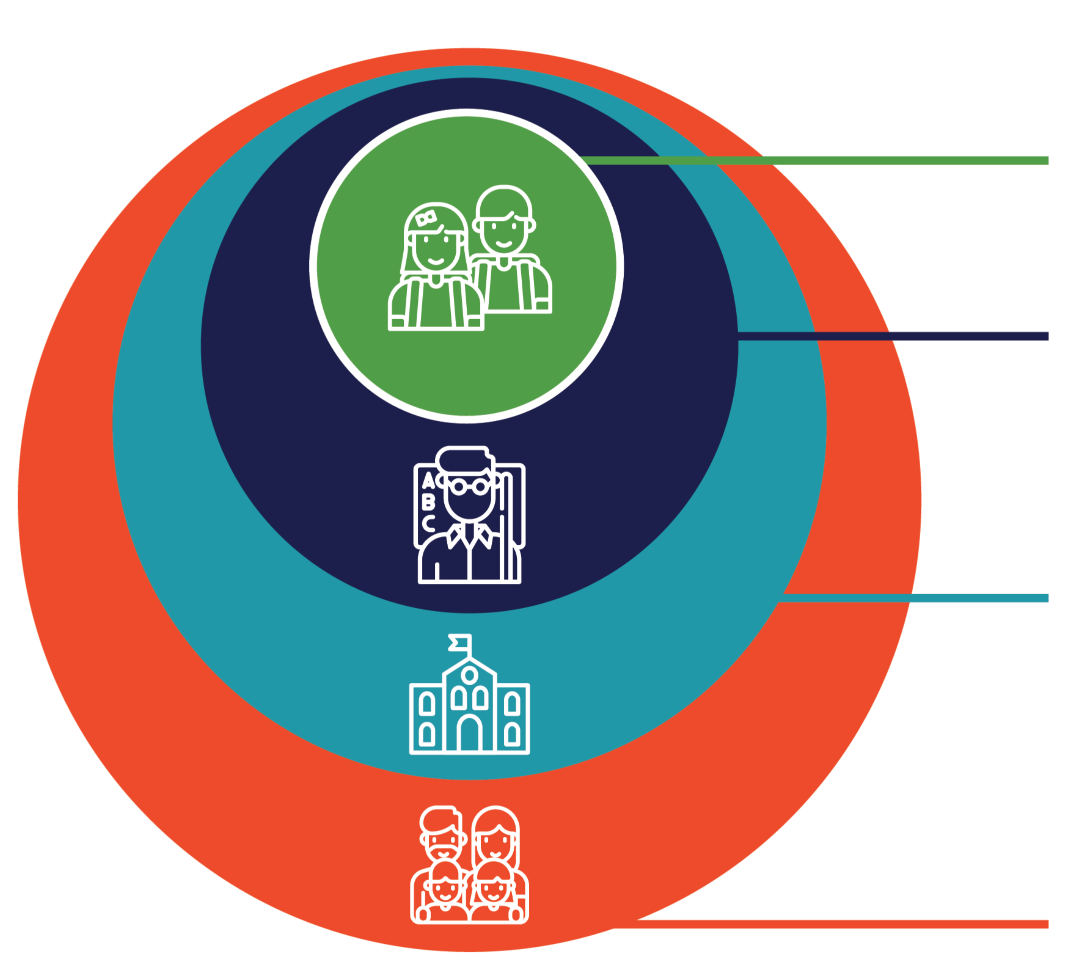
Este recurso está estructurado en cuatro partes. La primera sección presenta los procesos que permiten recopilar información significativa de la niñez. La segunda sección se enfoca en la escuela y el salón de clases. Esta contiene las prácticas que requieren apalancarse en el contexto escolar para que los maestros puedan transformar sus interacciones pedagógicas. Las prácticas antes mencionadas pueden implementarse en colaboración con las familias y comunidades para que los niños encuentren el apoyo adecuado en su contexto inmediato. Finalmente, la última sección o apéndice contiene ejemplos de cómo se ven las prácticas según un modelo de liberación gradual de la responsabilidad. Este modelo demuestra cómo los maestros organizan sus actividades para cada nueva habilidad que introducen, con el propósito de ofrecer mayor apoyo en las fases iniciales hasta otorgar gradualmente mayor autonomía a los niños[1].

La lectura y la escritura tienen sentido para los niños cuando ellos están expuestos a una variedad de actividades y experiencias educativas que parten de sus intereses. En otras palabras, las prácticas incluidas en este documento son un insumo valioso para orientar el trabajo en lectura y escritura, pero no reemplazan discusiones más amplias sobre cómo ofrecer experiencias educativas de alta calidad. En general, también es necesario contar con ambientes de aprendizaje motivantes, que cuenten con los materiales adecuados, y en los que los maestros tengan los recursos y el tiempo suficiente para planificar sus actividades. Igualmente importante es asegurar que las relaciones entre los maestros y los niños sean positivas, los maestros tengan altas expectativas sobre las capacidades de los niños e implementen cuidadosamente un currículo basado en la evidencia.

1 El término niño en género masculino se utiliza para referirse al femenino y al masculino.



Prácticas esenciales de lectoescritura para Puerto Rico



Intereses, fortalezas y capacidades de los niños y niñas

Activar y desarrollar las capacidades existentes de los estudiantes para potenciar un aprendizaje significativo de la lectoescritura desde temprana edad.

Interacciones pedagógicas

Seleccionar libros y otros materiales de lectura intencionalmente, introduciendo complejidad gradual.

Facilitar una enseñanza explícita e intencional, dirigida a otorgar gradualmente mayor responsabilidad a los niños.

Escuela y salón

Observar y evaluar consistentemente las habilidades de los niños para informar la práctica educativa.

Motivar la lectura y la escritura en todos los contextos.

Organizar espacios del salón y determinar tiempo en la rutina diaria para incluir trabajo individual, en pequeños grupos y en grupo completo.

Familia y comunidad

Promover la lectoescritura en colaboración con las comunidades, familias, y escuelas; para impulsar la alfabetización de manera coordinada en los distintos contextos.

MEJORES PRÁCTICAS: Intereses, fortalezas y capacidades de los niños y niñas

Todos los niños llegan a la escuela con intereses, fortalezas, y conocimientos que el equipo pedagógico debe conocer y aprovechar al diseñar e implementar propuestas educativas. Para desarrollar un perfil sobre los conocimientos y las fortalezas de los niños, recomendamos utilizar principalmente procesos e instrumentos de evaluación formativa. La evaluación formativa consiste, a grandes rasgos, en recoger evidencia sobre los aprendizajes de los niños, para así adaptar la instrucción a las necesidades que se van evidenciando. Es importante tener una actitud orientada a las fortalezas de los estudiantes, pensando en lo que ellos pueden hacer, así como en las prácticas que se necesitan para fomentarlos. Aunque existen muchas estrategias para atender la lectoescritura, la investigación destaca las siguientes prácticas efectivas:

ADMINISTRAR UN INVENTARIO DE INTERESES

Existen varios cuestionarios y protocolos de entrevista que se pueden utilizar para explorar cuáles son los intereses de los niños y aprender sobre las experiencias significativas de estos. Es importante que la maestra utilice uno de estos instrumentos para documentar información importante sobre las fortalezas y áreas de oportunidad de los niños.

CONVERSAR CON LAS FAMILIAS Y LOS NIÑOS SOBRE SUS INTERESES Y EXPERIENCIAS

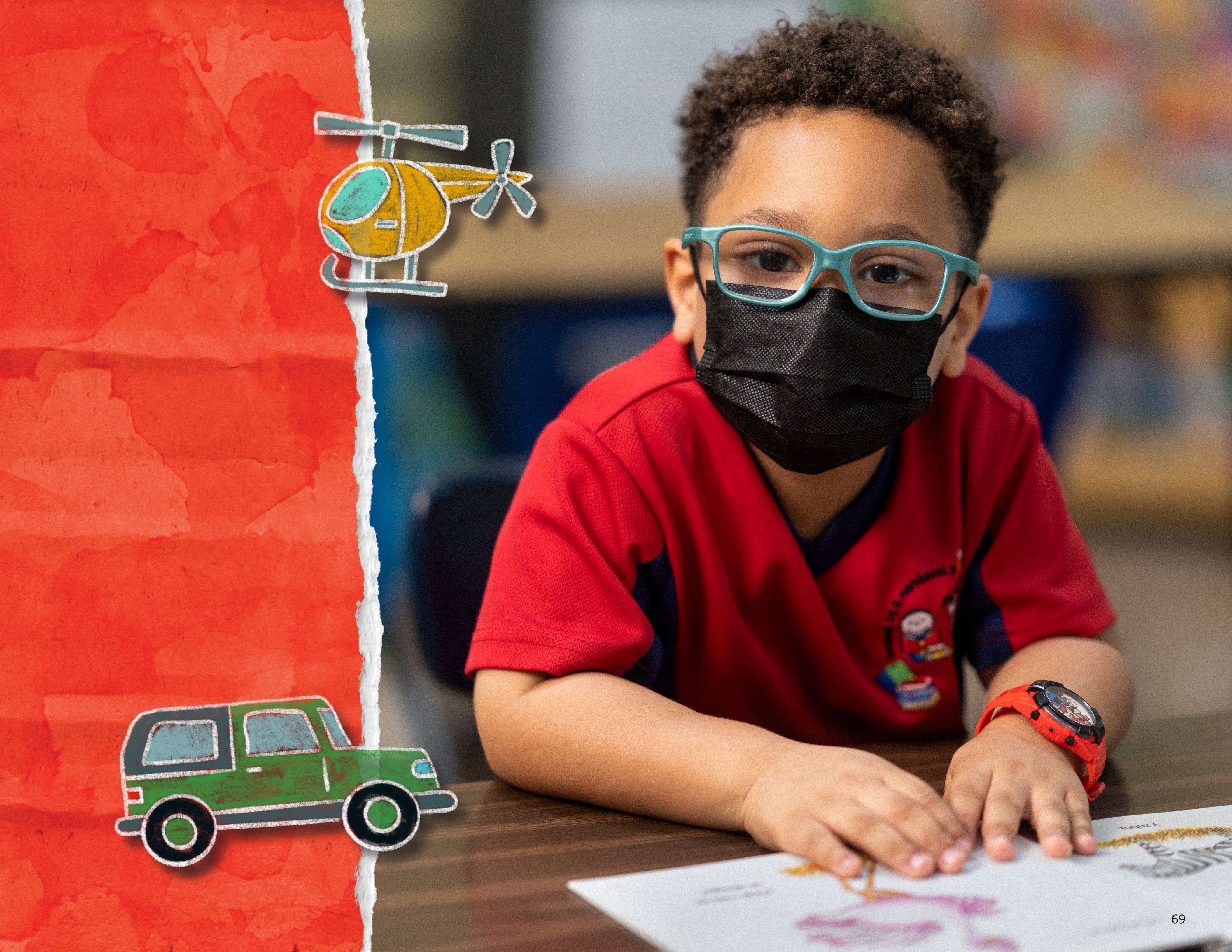
Las familias conocen bien a sus niños y, generalmente están felices de compartir información sobre los asuntos que son especialmente relevantes para ellos y los que no. Conversar con los niños directamente, también puede ayudar a entender sus conocimientos previos y aquella información que es importante para potenciar su aprendizaje.

OBSERVAR RECURRENTEMENTE A LA NIÑEZ

Se puede aprender mucho sobre lo que es interesante para los niños simplemente observando sus interacciones. Por ejemplo, lo que conversan cuando están entre amigos, sus juegos, los libros que seleccionan para leer cuando visitan el área de lectura del salón o la biblioteca escolar y aquellos personajes que les gustan. Incorpora esta información a tus prácticas diarias para motivar y estimular el interés en la niñez.

Para poder desarrollar un perfil sobre los conocimientos y las fortalezas de los niños, recomendamos utilizar principalmente procesos e instrumentos de evaluación formativa. La evaluación formativa consiste, a grandes rasgos, en recoger evidencia sobre los aprendizajes de los niños, para así adaptar la instrucción a las necesidades que se van evidenciando. Es importante tener una actitud orientada a las fortalezas de los estudiantes, pensando en lo que ellos pueden hacer, así como en las prácticas que se necesitan para fomentarlos.

Las maestras y las escuelas efectivas centran sus esfuerzos en la niñez, con el fin de hacer todo lo posible para apoyar su desarrollo y tomar decisiones que les favorecen. En las próximas secciones de este documento, se presentan prácticas específicas que apoyan el desarrollo de habilidades para la lectoescritura de los niños.



MEJORES PRÁCTICAS: Interacciones pedagógicas

1 PRÁCTICAS PARA EXPANDIR, COMPRENDER, Y USAR EFECTIVAMENTE VOCABULARIO ACADÉMICO

1.a Introducir y enseñar nuevo vocabulario sistemática, explícita e intencionalmente

Requiere seleccionar grupos amplios y diversos de palabras relevantes para apoyar las áreas de contenido, y proponer actividades para que los niños practiquen leerlas, escribirlas, profundicen en su significado y las utilicen en el contexto de sus nuevos aprendizajes.

1.b Escoger, leer y discutir textos ricos en contenidos y conceptos novedosos

Enriquece la comprensión y motivación hacia la lectura. Requiere enseñar estrategias para acceder al significado de las palabras y activar el conocimiento previo para vincular conceptos nuevos con conceptos ya dominados por los niños durante la lectura.

1.c Enseñar y practicar el uso de lenguaje académico en situaciones auténticas de la escuela

Favorece la comprensión de lectura y el aprendizaje en diversas áreas de conocimiento. Requiere practicar cómo conectar ideas lógicamente, expresar y escribir ideas completas y complejas, y seguir el hilo de las acciones y personajes en los textos, entre otras.

2 PRÁCTICAS PARA AMPLIAR EL RANGO DE LECTURA Y ESCRITURA

2.a Leer en voz alta textos narrativos e informativos, diariamente

Esta práctica ha demostrado efectos sobre la fluidez y comprensión de lectura. Requiere seleccionar intencionalmente y asegurarse de que los niños lean textos de diversa complejidad, géneros variados y que cubran amplio rango de contenidos. Cuando los educadores lideren una lectura en voz alta es importante que planifiquen pausas intencionadas en puntos críticos del texto para monitorear comprensión por medio de preguntas, y retomen efectivamente el hilo de la lectura.

2.b Enseñar explícitamente a identificar tipos de textos y su estructura

Ayuda a los niños a entender cómo usar los libros y materiales impresos. Al implementarla, los maestros ayudan a los niños a identificar y entender cómo se lee y escribe en español. Por ejemplo, quiénes escriben e ilustran el texto, con qué direccionalidad se debe leer, que las letras representan sonidos y las palabras conceptos, entre muchos otros.

2.c Seleccionar intencionalmente textos de diferentes géneros

Requiere identificar textos ricos en contenido y profundidad, consistentes con las áreas de contenido que los niños están aprendiendo, que cubran variedad de géneros textuales y que tengan un nivel de complejidad adecuado para los estudiantes. Una selección apropiada de textos bajo estos criterios permite que los niños avancen en sus niveles de comprensión y hagan uso efectivo de la misma.

3 PRÁCTICAS PARA FORTALECER HABILIDADES FUNDAMENTALES EN LA LECTOESCRITURA

3.a Enseñar y practicar habilidades de conciencia fonológica y principio alfabético

Es fundamental que los niños discriminen efectivamente los sonidos que componen las palabras, reconozcan qué letras se utilizan para representarlos, los asocien con la letra o letras correspondientes, y logren combinarlos formando sílabas y palabras completas. Requiere seleccionar grupos de vocales y consonantes, ejercitar la capacidad de producir cada sonido individualmente y generar combinaciones, asegurándose de cubrir sistemáticamente el alfabeto.

3.b Practicar estrategias de mapeo ortográfico

Las estrategias de mapeo ortográfico consisten en usar métodos para asociar los sonidos de una palabra con las letras de dicha palabra y con su significado. Permite anticipar dificultades al leer palabras con ortografía compleja y automatizar reglas. Por lo tanto, minimiza esfuerzos decodificando textos y permite que el lector se enfoque en su comprensión. Requiere practicar la relación entre los sonidos y las letras en el contexto de palabras con distintos niveles de dificultad.

3.c Fortalecer la capacidad de manipular palabras basadas en su morfología

Fortalece el componente de automaticidad en la lectura. Requiere enseñar a identificar los componentes más pequeños de las palabras que cuentan con significado (por ejemplo: raíces, sufijos, prefijos) y manipularlos para descifrar el significado de una palabra completa. Esta práctica apoya también el desarrollo del vocabulario, pues esta herramienta les permite inferir el significado de nuevas palabras.

4 PRÁCTICAS PARA INTEGRAR ESTRATEGIAS DE LECTURA ACTIVA EN LAS ÁREAS DE CONTENIDO

4.a Definir un propósito claro para la lectura

Conocida como lectura activa, permite que los niños den sentido al texto en función del objetivo que tienen para su lectura. Además de motivar y facilitar el involucramiento de los niños con el texto, esta práctica facilita la comprensión y el aprendizaje de contenidos. Requiere explicar y modelar cómo definir un propósito previo a la lectura y cómo monitorear continuamente si dicho propósito se está alcanzando. La lectura activa puede utilizarse cuando los niños leen con apoyo en sesiones compartidas o interactivas, y también cuando leen independientemente.

4.b Enseñar y modelar el uso efectivo de estrategias de comprensión

Consiste en definir, implementar y practicar el uso de las estrategias de compresión, con el fin de apoyar a los estudiantes para que elijan las adecuadas y las utilicen durante cada lectura. Algunas estrategias apoyadas por evidencia científica son: activar el conocimiento previo de los niños, plantear preguntas para resolver durante la lectura, hacer visible la estructura del texto, monitorear la comprensión, resumir, recontar, predecir, inferir, conectar, plantear soluciones, formular opiniones y cuestionar[2]. Usar estas estrategias sistemáticamente mejora la comprensión de lectura, puesto que ayudan a compensar diferencias y vacíos en conocimientos previos.

[2] Para más información sobre estrategias de comprensión lectura refiérase a la *Guía de avalúo formativo* de la Fundación Flamboyán, 2022.

5 PRÁCTICAS PARA PRODUCIR TEXTOS QUE COMUNIQUEN EFECTIVAMENTE

5.a Dedicar tiempo diario a escribir y desarrollar habilidades de escritura (mínimo 30 minutos en Kindergarten y 1 hora diaria a partir de primer grado)

Durante este tiempo, es necesario combinar la práctica de la escritura (es decir, producir textos) con la instrucción en el proceso y las estrategias de escritura (en las prácticas siguientes expandimos en estas dos definiciones). La práctica de la escritura debe contextualizarse, ser sistemática y tener un propósito. Por ejemplo, la escritura diaria puede apoyar el aprendizaje en áreas de contenido: describir soluciones a problemas matemáticos, explicar una problemática social, convencer un lector sobre la importancia de una innovación tecnológica, etc.

5.b Enseñar y usar sistemáticamente los pasos del proceso de escritura

Requiere explicar y modelar el proceso de escritura, incluyendo planificar el texto, bosquejar las ideas principales, producir las oraciones necesarias y suficientes, revisarlas individualmente y con ayuda de pares, editarlas y publicar el texto en una variedad de formatos.

5.c Enseñar y usar sistemáticamente las estrategias de escritura

Explicar y modelar el uso de estrategias de escritura como ordenar las ideas, imitar textos escritos por expertos, plantear preguntas sobre el texto para saber si cuenta con toda la información necesaria, entre otras. Algunas estrategias funcionan mejor que otras de acuerdo con el tipo de texto, y aprender a escogerlas requiere apoyo pedagógico.

5.d Determinar la estructura que el texto requiere en función de su propósito

Permite identificar el género de los textos, sus componentes y la información que cada texto necesita para cumplir su propósito comunicativo (por ejemplo, describir, narrar, informar o persuadir).




Larga
Larguita

UN MODELO PARA LIBERAR GRADUALMENTE LA RESPONSABILIDAD



El modelo de Liberación Gradual de Responsabilidad (GRR, por sus siglas en inglés; Pearson & Gallagher, 1983; actualizado en Duke, Pearson, Strachan, & Billman, 2011) es una estructura para la enseñanza y el aprendizaje. Este modelo se ha utilizado en muchas intervenciones y prácticas educativas que la investigación ha demostrado como eficaces. Por ejemplo, los estudios sobre la enseñanza efectiva de estrategias de comprensión, a menudo, emplean y aplican este modelo (por ejemplo, Shanahan et al., 2010). En la próxima página, la ilustración tutilada *Modelo de Liberación Gradual de Responsabilidad* explica los tres componentes principales del modelo.

A medida que el contenido de la enseñanza o las tareas se vuelven más complejas, la maestra y los niños vuelven a pasar por estas fases. Las fases también deben utilizarse con flexibilidad. Por ejemplo, la maestra puede empezar proponiendo que los niños utilicen de forma independiente el conocimiento, la destreza o la estrategia como una forma de reunir información para configurar la enseñanza.

En el apéndice de este documento, detallamos algunas actividades que apoyan las prácticas efectivas de lectoescritura utilizando las tres fases del modelo de Liberación Gradual de Responsabilidad.

ILUSTRACIÓN: Modelo de Liberación Gradual de Responsabilidad

ENSEÑANZA EXPLÍCITA



La maestra, explica y modela de manera explícita el conocimiento, la destreza o la estrategia para los niños.

APLICACIÓN GUIADA



Los niños aplican el conocimiento, la destreza o la estrategia utilizando el andamiaje que les provee la maestra. Poco a poco, se va reduciendo la cantidad de andamiaje que se le proporciona al niño.

USO INDEPENDIENTE



El niño aplica el conocimiento, la destreza o la estrategia con apoyo mínimo de la maestra.



CONFORMAR UN EQUIPO DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO

Constituir un grupo de líderes que planifique y ejecute programas de lectoescritura basados en evidencia científica y reciente. Los equipos pueden estar conformados por administradores, profesionales de acompañamiento pedagógico, maestros, especialistas en desarrollo y en dificultades del lenguaje. Un equipo pedagógico que comunique con claridad altas expectativas sobre el aprendizaje de los niños facilita la coordinación de apoyos entre la comunidad, la familia y la escuela.

ALINEAR DECISIONES ADMINISTRATIVAS Y PEDAGÓGICAS

Evidenciar el compromiso de la escuela con la lectoescritura por medio de decisiones que apoyen el trabajo pedagógico. Dicho compromiso requiere, entre otros, determinar metas claras para los maestros, directivos y personal de apoyo; establecer el tiempo y recursos que se destinarán a la lectoescritura; determinar métodos para integrarlas con las áreas de contenido; y apoyar a los maestros para que implementen prácticas de alta calidad basadas en evidencia.

CREAR UN AMBIENTE MOTIVANTE

Crear un ambiente positivo de aprendizaje, en el que se fomente la colaboración y la responsabilidad por el bienestar de los niños. Esto implica crear oportunidades para dialogar, ayudarse unos a otros, manejar los retos de manera positiva y respetuosa, para así posicionar la lectura y escritura como prácticas placenteras y no de castigo. Un ambiente positivo requiere conocer y validar el contexto, las experiencias, necesidades emocionales y sociales de los estudiantes. Además, es muy importante que las propuestas de lectoescritura en el aula respondan al perfil de fortalezas y necesidades de cada uno de los estudiantes.

IMPLEMENTAR ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

Garantizar la participación de los maestros en procesos de acompañamiento pedagógico enfocado en implementar prácticas efectivas de lectoescritura. Es importante sentar las condiciones para que los maestros integren las nuevas prácticas y apoyar su mejora continua por medio de un proceso de seguimiento que incluya la observación en el aula (por pares o mentores), la retroalimentación y el modelaje de un experto pedagógico interno o externo a la escuela.

OFRECER DESARROLLO PROFESIONAL CONTINUO

Asegurar que los maestros, directivos y personal de apoyo tienen acceso y participan de desarrollo profesional continuo y de alta calidad. El desarrollo profesional de alta calidad usualmente se enfoca en "por qué" y "cómo" se implementan las prácticas, integra la experiencia de los maestros, es colaborativo, basado en la investigación, e incluye acompañamiento pedagógico y espacios para la discusión y reflexión sobre las prácticas.

MONITOREAR EL APRENDIZAJE

Usar diferentes fuentes de información para planificar la práctica pedagógica, incluyendo muestras de escritura, observaciones, evaluaciones del desempeño, y evaluaciones estandarizadas. Un sistema adecuado de monitoreo permite identificar el avance y las necesidades de los grupos y tomar decisiones oportunamente.

EVALUAR FORMATIVAMENTE

Planificar procesos de evaluación formativa e implementarlos consistentemente en las interacciones pedagógicas sobre lectoescritura. Estrategias como la auto-evaluación, la retroalimentación por pares y profesores han mostrado efectos positivos sobre la calidad de la escritura y la lectura.

IMPLEMENTAR ESTRATEGIAS DE APOYO

Disponer y explicar el proceso para acceder a apoyos adicionales de acuerdo con las necesidades de lectoescritura de cada niño. Generalmente, profesionales en terapia del lenguage, patólogos del habla, terapistas ocupacionales, psicólogos educativos, trabajadores sociales, entre otros, determinan la frecuencia y los apoyos adicionales a las prácticas de lectoescritura, de alta calidad, que se ofrecen regularmente en el aula.

IMPLEMENTAR UN PROGRAMA DE VERANO

Garantizar el acceso de los niños a materiales de lectura y recursos tecnológicos durante el verano con el fin de sostener los aprendizajes de los niños y disminuir las brechas de acceso a experiencias y materiales educativos. Dichos materiales deben suscitar el interés de los niños y ser apropiados para ellos. Adicionalmente, un programa efectivo de verano debe apoyar el uso de estrategias de lectura efectivas y guiar a las familias en el tipo de apoyo que ellos pueden brindar con los recursos disponibles en casa.



MEJORES PRÁCTICAS: Familia y comunidad

VALORAR Y REAFIRMAR LOS SABERES COMUNITARIOS

Integrar los conocimientos, prácticas y metas de la comunidad sobre la lectoescritura en los programas y proyectos escolares. Centrar las voces de la comunidad permite diseñar iniciativas culturalmente relevantes, sostenibles, y con posibilidades de adaptarse y mejorar para responder a las necesidades cambiantes del contexto.

REALIZAR VISITAS DOMICILIARIAS

Activar gestores comunitarios que realicen visitas a las familias en sus casas y comunidades para aprender sobre los intereses, fortalezas, y necesidades de cada niño. De esta manera, será posible incorporar las conclusiones de dichas visitas en el diseño pedagógico del salón, compartir recursos y estrategias que promuevan la alfabetización temprana.

OFRECER TALLERES PARA FAMILIAS

Ofrecer talleres en los que las familias puedan aprender sobre las prácticas efectivas de lectoescritura, para promover la colaboración entre ellas y con el equipo escolar. Estos talleres pueden centrarse en prácticas relevantes para el contexto familiar, tales como la selección apropiada de libros, la promoción del diálogo, y la lectura en voz alta -entre otros.

GARANTIZAR ACCESSO A LIBROS EN CASA

Facilitar el acceso de las familias a libros para leer en casa. Algunos ejemplos que han funcionado exitosamente son: programas de distribución de libros operados por la misma comunidad, bibliotecas públicas, oficinas pediátricas, el Programa Especial de Nutrición Suplementaria para Mujeres, Infantes y Niños (WIC, por sus siglas en inglés), o préstamos de libros en la escuela.

PROMOVER ACCESO A MEDIOS EDUCATIVOS




¡NO LO HAGAS!

Referencias

Prácticas en familia y comunidad:

Aronson, B., & Laughter, J. (2016). The theory and practice of culturally relevant education: A synthesis of research across content areas. *Review of Educational Research*, *86*(1), 163-206.

Fikrat-Wevers, S., van Steensel, R., & Arends, L. (2021). Effects of family literacy programs on the emergent literacy skills of children from low-SES families: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, *91*(4), 577- 613.

Kim, J. S. & Quinn, D. M. (2013). The effects of summer reading on low-income children's literacy achievement from kindergarten to grade 8: A meta-analysis of classroom and home interventions. *Review of Educational Research, 83*(3), 386-431.

Mares, M. L., & Pan, Z. (2013). Effects of Sesame Street: A meta-analysis of children's learning in 15 countries. *Journal of Applied Developmental Psychology, 34*(3), 140- 151.

Mendive, S., Mascareño, M., Aldoney, D., Pérez, J. C. & Pezoa, J. (2020). Home language and literacy environments and early literacy trajectories of low-SES Chilean children. *Child Development, 91*(6), 2042-2062.

Moll, L. C. (2019). Elaborating funds of knowledge: Community-oriented practices in international contexts. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice, 68*(1), 130– 138.

Reimers, F., & Jacobs, E. (2008). Leer (comprender y aprender) y escribir para communicarse. Desafios y oportunidades para los sistemas educativos. Madrid, Santillana.

Rolla San Francisco, A., Arias, M., Villers, R., & Snow, C. (2006). La importancia de las dificultades de lectura y la familia: Factores que influyen en la decisión de los profesores sobre la repetición de curso de los alumnos de primer grado en Costa Rica. *Aula abierta, 85*, 147-164

Romero, S., Arias, M., Chavarria, M. (2007). Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses. *Revista INIE, 7*(3), 1- 15.

Strasser, K., Rolla, A., & Romero-Contreras, S. (2016). School readiness research in Latin America: Findings and challenges. *New directions for child and adolescent development, 2016*(152), 31-44.

van Steensel, R., McElvany, N., Kurvers, J., & Herppich, S. (2011). How effective are family literacy programs? Results of a meta-analysis. *Review of Educational Research, 81*(1), 69-96.

Prácticas en la escuela y el aula de clase:

Auerbach, S. (2009). Walking the walk: Portraits in leadership for family engagement in urban schools. *School Community Journal, 19*(1), 9-32.

Bean, R. M., Kern, D., Goatley, V., Ortlieb, E., Shettel, J., Calo, K., & Cassidy, J. (2015). Specialized literacy professionals as literacy leaders: Results of a national survey. *Literacy Research and Instruction, 54*(2), 83–114.

Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 773- 785.

Díaz, C., Villalón, M. & Adlerstein, C. (2015). Conocimiento práctico para la enseñanza del lenguaje oral y escrito de estudiantes de educación inicial: Una aproximación desde la elaboración de mapas conceptuales. *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines, 32*(2), 331-345.

Gersten, R., Compton, D., Connor, C. M., Dimino, J., Santoro, L., Linan-Thompson, S., & Tilly, W. D. (2008). Assisting students struggling with reading: Response to Intervention and multi-tier intervention for reading in the primary grades: A practice guide. (NCEE 2009-4045). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Hamilton, L., Halverson, R., Jackson, S., Mandinach, E., Supovitz, J., & Wayman, J. (2009). Using student achievement data to support instructional decision making (NCEE 2009-4067). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Hayes, L. L., & Robnolt, V. J. (2007). Data-driven professional development: The professional development plan for a reading excellence act school. *Reading Research and Instruction, 46*(2), 95-119.

Kim, J. S. & Quinn, D. M. (2013). The effects of summer reading on low-income children's literacy achievement from kindergarten to grade 8: A meta-analysis of classroom and home interventions. *Review of Educational Research, 83*(3), 386-431.

Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research, 88*(4), 547–588.

Kurland, H., Peretz, H., & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: The mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration, 48*(1), 7-30.

Lane, C., Prokop, M. J. S., Johnson, E., Podhajski, B., & Nathan, J. (2013). Promoting early literacy through the professional development of preschool teachers. *Early Years: An International Research Journal, 34*(1), 67-80.

Marinak, B. A. & Gambrell, L. B. (2008). Intrinsic motivation and rewards: What sustains young children's engagement with text? *Literacy Research and Instruction*, *47*, 9- 16.

Mendive, S., Weiland, C., Yoshikawa, H., & Snow, C. (2016). Opening the black box: Intervention fidelity in a randomized trial of a preschool teacher professional development program. *Journal of Educational Psychology, 108*(1), 130–145.

Moss, B. (2005). Making a case and a place for effective content area literacy instruction in the elementary grades. *The Reading Teacher, 59*(1), 46-55.

Pallante, D. H., & Kim, Y. S. (2013). The effect of a multicomponent literacy instruction model on literacy growth for kindergartners and first-grade students in Chile. *International Journal of Psychology, 48*(5), 747-761.

Rimm-Kaufman, S. E., Larsen, R. A. A., Baroody, A. E., Curby, T. W., Ko, M., Thomas, J. B., Merritt, E. G., Abry, T., & DeCoster, J. (2014). Efficacy of the responsive classroom approach: Results from a 3-year, longitudinal randomized controlled trial. *American Educational Research Journal, 51*(3), 567-603.

Rolla San Francisco, A., Arias, M., & Villers, R. & Snow, C. (2006). Evaluating the impact of different early literacy interventions on low-income Costa Rican kindergarteners. *International Journal of Educational Research. 45*(3), 188-201.

Romero-Contreras, S., Concha, Soledad (Editoras). Formacion docente en el area de lenguaje: experiencias en America Latina (2017). Universidad San Luis Potosi, Mexico.

Scholastic Library Publishing Company (2016). School libraries work! A compendium of research supporting the effectiveness of school libraries. New York: Scholastic.

Sénéchal, M., & Young, L. (2008). The effects of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research, 78*, 880-907.

Snow, C. E. & Van Hemel, S. B., (Eds.) (2008). Early childhood assessment: Why, what and how. Washington, DC: National Academies Press.

Tolchinsky, L., Bigas, M., & Barragan, C. (2012). Pedagogical practices in the teaching of early literacy in Spain: Voices from the classroom and from the official curricula. *Research Papers in Education, 27*(1), 41–62.

Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement (Issues & Answers Report, REL 2007–No. 033). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest.

Liberar gradualmente la responsabilidad, crear ambiente colaborativo, evaluación continua, diferenciar la instrucción:

Balbi, A., von Hagen, A., Cuadro, A., & Ruiz, C. (2018). Revisión sistemática sobre intervenciones en alfabetización temprana: Implicancias para intervenir en español. *Revista Latinoamericana de Psicología, 50*(1).

Graham, S., Hebert, M., & Harris, K. R. (2015). Formative assessment and writing: A meta-analysis. *The Elementary School Journal, 115*(4), 523-547.

Michigan Association of Intermediate School Administrators General Education Leadership Network Early Literacy Task Force (2016). Essential instructional practices in early literacy: K to 3. Lansing, MI: Authors

Puzio, K., Colby, G. T., & Algeo-Nichols, D. (2020). Differentiated literacy instruction: Boondoggle or best practice*? Review of Educational Research, 90*(4), 459–498.

Rodino A.M. (2016) Aportes de investigación y buenas prácticas respecto a las condiciones propicias para promover el desarrollo de la lectoescritura emergente en preescolar. Investigación de base para el VI Informe Estado de la Educación, San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación.

Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide (NCEE 2010-4038). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from whatworks.ed.gov/publications/practiceguides.

Witmer, S.E, Duke, N.K., Billman, A.K., Betts, J. (2014). Using assessment to improve early elementary students' knowledge and skills for comprehending informational text. *Journal of Applied School Psychology, 30* (3), 223-253.

Lenguaje académico, nuevo vocabulario, formación de conceptos, estructura de palabras:

Bowne, J. B., Yoshikawa, H., & Snow, C. E. (2017). Relationships of teachers' language and explicit vocabulary instruction to students' vocabulary growth in kindergarten. *Reading Research Quarterly, 52* (1), 7-29.

Foorman, B., Beyler, N., Borradaile, K., Coyne, M., Denton, C. A., Dimino, J., Furgeson, J., Hayes, L., Henke, J., Justice, L., Keating, B., Lewis, W., Sattar, S., Streke, A., Wagner, R., & Wissel, S. (2016). Foundational skills to support reading for understanding in kindergarten through 3rd grade (NCEE 2016-4008). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from the NCEE website: http://whatworks.ed.gov.

Goodwin, A. P., Soyeon Ahn. (2013). A meta-analysis of morphological interventions in English: Effects of literacy outcomes for school-age children. *Scientific Studies of Reading, 17* (4), 257-285.

Meneses, A., Uccelli, P., Santelices, M. V., Ruiz, M., Acevedo, D., & Figueroa, J. (2018). Academic language as a predictor of reading comprehension in monolingual Spanish-speaking readers: Evidence from Chilean early adolescents. *Reading Research Quarterly. 53*(2). 223–247

Menti, A. B. & Rosemberg, C. R. (2013). Propiedades léxicas del entorno lingüístico generadas en clases de Ciencias Sociales en la escuela primaria. Un estudio del vocabulario al que se hallan expuestos los niños. *Interdisciplinaria, 30*(2), 201-218.

Piasta, S. B. (2016). Current understandings of what works to support the development of emergent literacy in early childhood classrooms. *Child Development Perspectives, 10*(4), 234–239.

Teberosky, A. & Ortega, A. (2018). Aprendizaje del vocabulario: una experiencia formativa en cuarto curso de educación primaria. *Didacticae, 3*, 52-70.

Conciencia de los sonidos y reglas acústicas, fluidez y lectura en voz alta, ortografía:

Arancibia, B., Bizama, M., & Sáez, K. (2012). Aplicación de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en preescolares de nivel transición 2 y alumnos de primer año básico pertenecientes a escuelas vulnerables de la Provincia de Concepción, Chile. *Revista Signos, 45*(80), 236-256.

Escobar, J. P. & Meneses, A. (2014). Predictores de la lectura inicial en español según nSE: ¿Es suficiente la semi-transparencia para explicar su desempeño? *Estudios de Psicología, 35*(3), 625-635.

De Mello, F. R. & Porta, M. E. (2018). Estrategias pedagógicas de alfabetización y su efecto en el aprendizaje inicial de la lecto-escritura. *Revista de orientación educacional, 31*(60), 22-45.

Domínguez, P., Nasini, S. & Teberosky, A. (2014). Juegos de lenguaje y aprendizaje del lenguaje escrito. *Infancia y Aprendizaje, 36*(4), 501-515.

Foorman, B., Beyler, N., Borradaile, K., Coyne, M., Denton, C. A., Dimino, J., Furgeson, J., Hayes, L., Henke, J., Justice, L., Keating, B., Lewis, W., Sattar, S., Streke, A., Wagner, R., & Wissel, S. (2016). Foundational skills to support reading for understanding in kindergarten through 3rd grade (NCEE 2016-4008). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from the NCEE website: http://whatworks.ed.gov.

Sargiani, R. D. A., Ehri, L. C., & Maluf, M. R. (2021). Teaching beginners to decode consonant–vowel syllables using grapheme–phoneme subunits facilitates reading and spelling as compared with teaching whole-syllable decoding. Reading Research Quarterly.

Textos impresos, estrategias de comprensión, comprensión aplicada, leer diferentes géneros:

Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide (NCEE 2010-4038). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S.Department of Education. Retrieved from whatworks.ed.gov/publications/practiceguides.

Rojas, S., Meneses, A., & Sánchez, E. (2019). Teachers' scaffolding science reading comprehension in low-income schools: how to improve achievement in science. *International Journal of Science Education, 41*(13), 1827-1847

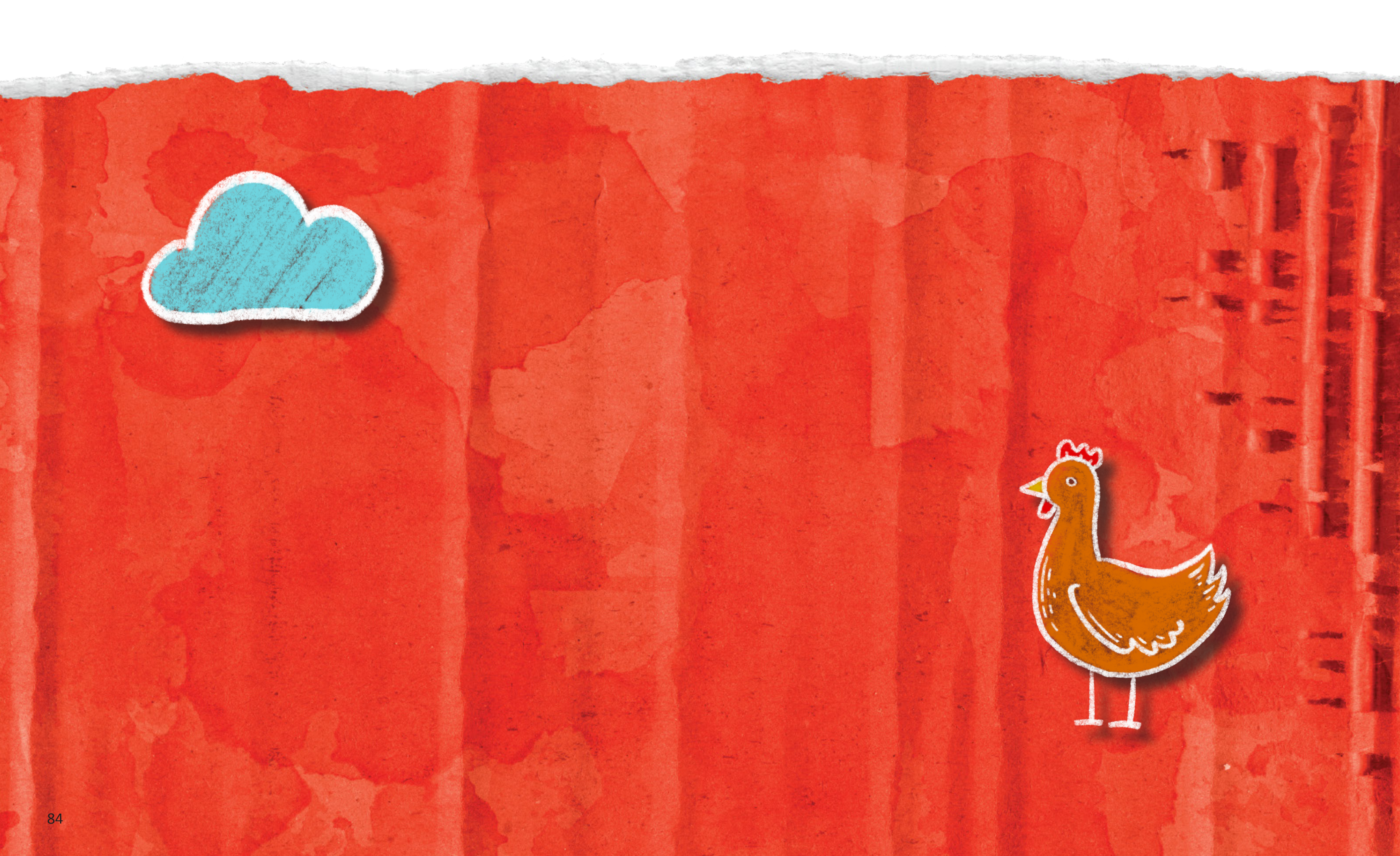
Escribir diariamente, estructura de textos, escribir con diferentes propósitos:

Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide (NCEE 2012-4058). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications_reviews.aspx#pubsearch.

Silva, M., Strasser, K., & Cain, K. (2014). Early narrative skills in Chilean preschool: Questions scaffold the production of coherent narratives. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(2), 205-213.

APÉNDICE

En esta sección proveemos ejemplos de algunas actividades que apoyan las prácticas efectivas de lectoescritura utilizando las tres fases del modelo de Liberación Gradual de Responsabilidad.



EXPANDIR, COMPRENDER Y USAR EFECTIVAMENTE EL VOCABULARIO ACADÉMICO

NUEVO VOCABULARIO

ENSEÑANZA EXPLÍCITA

Presentar nuevo vocabulario académico, explicando cómo utilizar cada nueva palabra.

APLICACIÓN GUIADA

Crear oportunidades intencionadas para que los niños compartan ejemplos de cómo usar cada palabra en pequeños grupos.

USO INDEPENDIENTE

Destinar tiempo diario para que los niños usen nuevas palabras en sus conversaciones, lectura y escritura independiente.

FORMACIÓN DE CONCEPTOS

ENSEÑANZA EXPLÍCITA

Definir nuevos conceptos, explicar cómo asociarlos con palabras similares y analizar las partes de la palabra.

APLICACIÓN GUIADA

Modelar el uso de recursos para definir palabras, crear mapas semánticos colaborativamente, discutir significados dependientes del contexto.

USO INDEPENDIENTE

Crear oportunidades para que los niños expliquen nuevos conceptos, y usen su comprensión en áreas de contenido.

USO DE LENGUAJE ACADÉMICO

ENSEÑANZA EXPLÍCITA

Explicar y modelar habilidades para usar lenguaje académico, incluyendo el uso de lenguaje inferencial, en textos narrativos e informativos.

APLICACIÓN GUIADA

Apoyar a los estudiantes para que discutan, lean, y escriban conceptos relevantes de las áreas de contenido usando el vocabulario apropiado y estructurando sus ideas.

USO INDEPENDIENTE

Ofrecer oportunidades para que los estudiantes definan y utilicen palabras y los modos discursivos que han aprendido en sus áreas de contenido, autónomamente.

LECTURA EN VOZ ALTA Y FLUIDEZ

ENSEÑANZA EXPLÍCITA

Explicar y modelar la lectura de textos en voz alta, frase por frase, con precisión, prosodia adecuada y automaticidad.

APLICACIÓN GUIADA

Organizar actividades para que los niños practiquen la lectura en voz alta, considerando signos de puntuación, la velocidad y el énfasis adecuado para comunicar las ideas del texto.

USO INDEPENDIENTE

Asignar tiempo diariamente para que los niños practiquen individualmente la lectura en voz alta para otros y para sí mismos.

LEER DIFERENTES GÉNEROS

ENSEÑANZA EXPLÍCITA

Explicar los propósitos y características de los diferentes tipos de textos. Los textos disponibles deben ser ricos en información, de diversos contenidos y de complejidad adecuada para los estudiantes.

APLICACIÓN GUIADA

Apoyar a los niños para que usen colaborativamente su conocimiento sobre el género de los textos para evaluar su organización y la información seleccionada.

USO INDEPENDIENTE

Ofrecer oportunidades para que los niños modifiquen y mejoren los textos que están leyendo usando su conocimiento sobre las características del género que facilitan la comprensión.

CONCEPTOS Y CONVENCIONES DE LOS TEXTOS IMPRESOS

ENSEÑANZA EXPLÍCITA

Explicar y modelar, desde Kindergarten, cuáles son las partes de los textos, cómo se utilizan (por ejemplo, en español leemos de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha), para qué sirven y cómo se conectan.

APLICACIÓN GUIADA

Practicar estrategias para entender la estructura de las historias y textos informativos. Por ejemplo, usar la tabla de contenido para localizar información en el texto, identificar jerarquías de títulos y buscar palabras claves.

USO INDEPENDIENTE

Durante la lectura independiente, crear artefactos escritos o pictóricos (diagramas, viñetas, dibujos, etc.) sobre textos narrativos y textos en áreas de contenido.

CONCIENCIA DE LOS SONIDOS Y REGLAS ACÚSTICAS

ENSEÑANZA EXPLÍCITA

Reconocer y manipular los sonidos individuales y segmentos que conforman las palabras, sistemáticamente y usando distintas modalidades sensoriales.

APLICACIÓN GUIADA

Proponer ejercicios para que los niños construyan palabras partiendo de sonidos y segmentos conocidos, monitoreando y apoyándolos cuando encuentran sonidos complejos.

USO INDEPENDIENTE

Identificar los sonidos individuales y segmentos de palabras gradualmente más complejas y desconocidas, destinando tiempo diario para práctica individual.

ORTOGRAFÍA

ENSEÑANZA EXPLÍCITA

Explicar cómo usar su conocimiento ortográfico y emplear estrategias de lectura para decodificar palabras impresas.

APLICACIÓN GUIADA

Apoyar a los niños a utilizar su conocimiento ortográfico para decodificar y escribir palabras.

USO INDEPENDIENTE

Destinar tiempo para que los niños usen su conocimiento ortográfico al leer y re-leer textos, o al corregir su propia escritura.

ESTRUCTURA DE PALABRAS

ENSEÑANZA EXPLÍCITA

Demostrar cómo reconocer combinaciones de letras comunes en español, cómo manipular dichas combinaciones y cómo reconocer cuando una parte de una palabra tiene significado.

APLICACIÓN GUIADA

Analizar palabras previamente aprendidas e identificar sufijos, prefijos, o raíces, leer la palabra en el contexto de la oración y conversar sobre su significado.

USO INDEPENDIENTE

Usar independientemente su conocimiento sobre cómo escribir y manipular palabras. Por ejemplo: usar prefijos como "*pre*, *post*, *inter*, *intra*" para modificar el significado de diferentes bases o palabras raíces.

INTEGRAR ESTRATEGIAS DE LECTURA ACTIVA

COMPRENSIÓN APLICADA

ENSEÑANZA EXPLÍCITA

Definir y hacer explícito un propósito para la lectura, de manera que sea claro cómo usar la información del texto.

APLICACIÓN GUIADA

Practicar diferentes aplicaciones de la comprensión (comentar un texto leído por placer, seguir instrucciones, discutir un texto en grupos pequeños, etc.)

USO INDEPENDIENTE

Utilizar la información de un texto para describir y entender un fenómeno de la comunidad propia.

ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN

ENSEÑANZA EXPLÍCITA

Explicar y modelar el uso de estrategias de comprensión como predecir, inferir, hacer conexiones, platear soluciones, formular opiniones y cuestionar, entre muchas otras.

APLICACIÓN GUIADA

Proponer actividades en parejas o grupos pequeños en las que los niños usen sus estrategias de comprensión mientras aprenden sobre un tema específico o leen historias.

USO INDEPENDIENTE

Ofrecer oportunidades para que los niños monitoreen su propia comprensión y utilicen estrategias que les ayuden a comprender mejor cuando identifiquen vacíos.

PASOS DEL PROCESO DE ESCRITURA

ENSEÑANZA EXPLÍCITA

Explicar y modelar el proceso de planificar, bosquejar, revisar, editar y publicar textos para diferentes propósitos, y practicar este proceso con el grupo completo.

APLICACIÓN GUIADA

Guiar los estudiantes a través de las fases del proceso de escritura, apoyándolos mientras planifican, revisan y editan su propia escritura.

USO INDEPENDIENTE

Definir por sí mismos el propósito del texto, qué decir, cómo decirlo y determinar cuál es la información necesaria y suficiente en el texto.

ESTRATEGIAS DE ESCRITURA

ENSEÑANZA EXPLÍCITA

Explicar y modelar estrategias de escritura, tales como ordenar ideas, imitar textos expertos y adaptar o revisar entre pares.

APLICACIÓN GUIADA

Orientar a los niños para escoger la estrategia de escritura más apropiada para un texto y practicar colaborativamente cómo usar dicha estrategia, para componer y mejorar los textos.

USO INDEPENDIENTE

Ofrecer oportunidades para que los niños utilicen independientemente las estrategias que han aprendido para escribir textos que respondan a sus propósitos.

ESTRUCTURA DE TEXTOS

ENSEÑANZA EXPLÍCITA

Explicar y modelar cómo estructurar las ideas y los componentes de los textos, explicando cómo crear oraciones y cómo conectarlas.

APLICACIÓN GUIADA

Compartir con los niños modelos de texto con estructura definida y clara, que facilite a los niños enfocarse en crear oraciones consistentes con la estructura.

USO INDEPENDIENTE

Organizar textos para diferentes propósitos: informar, convencer, reflexionar, entretener, o compartir una experiencia, entre otros.

CRÉDITOS

Neeltje van Marissing Méndez
Coordinación general

Pilar García de Castro
Corrección

Enery López Navarrete, PPL
Revisión

Rosiris A. Ramos Meléndez
Documentación

Garvin Sierra
Diseño e identidad gráfica

Alberto Bartolomei
Fotografías

¡TODOS A LEER!: VISIÓN PARA UNA NIÑEZ LECTORA EN PUERTO RICO

Enery López Navarrete, PPL
Redacción y edición
Fundación Flamboyán (2015-2023)

Eva Villalón Soler, Ph.D.
Redacción
Fundación Flamboyán (2014-2021)

¡TODOS A LEER!: RECOMENDACIONES DE POLÍTICA PÚBLICA PARA FORTALECER LA LECTOESCRITURA EN LOS GRADOS KINDERGARTEN A TERCERO EN PUERTO RICO

Amanda Rivera Flores
Asesora

Julián Laboy Rodríguez, Ph.D
Director, Evaluación de programas
Fundación Flamboyán (2017-2022)

¡TODOS A LEER!: PRÁCTICAS ESENCIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN PUERTO RICO

Redaccion e invetigación

Paola Andrea Guerrero Rosada
Asesora en Alfabetización Temprana

Nell K. Duke, Ed.D
Asesora en Alfabetización Temprana

Isabel Ponce Marrero, M. Ed.
Directora, Programas de educación
Fundación Flamboyán

Coordinación

Vanessa González Mayol
Directora General de Programas
Fundación Flamboyán (2019-2022)

Eva Villalón Soler, Ph.D.
Directora Sénior, Investigación, política pública y evaluación
Fundación Flamboyán (2014-2021)

Colaboradoras

Ángeles Molina Iturrondo, Ed. D
Catedrática jubilada
Universidad de Puerto Rico, Río Piedras

Natalia Canto De la Fuente, M. Ed.
Directora Académica
Lectores para el futuro

Nereida J. Rodríguez Rivera, Ed. D.
Catedrática
Universidad de Puerto Rico, Bayamón

Jeannette Mancilla-Martínez, Ed.D.
Profesora
Vanderbilt University, Peabody College

María S. Carlo, Ph.D.
Profesora
University of South Florida

Agradecemos a la comunidad escolar de la Hernández & Gaetán y su directora Kenia Caraballo por su apoyo y coordinación para las fotos del estudiantado.


FUNDACIÓN
FLAMBOYÁN
FundacionFlamboyan
@FlamboyanFDN
www.fundacionflamboyan.org